

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements

par

Lyne Martel

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor

Doctorat en éducation

Juillet 2020

© Lyne Martel, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements

par

Lyne Martel

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Nancy Lauzon Université de Sherbrooke	Directrice de la recherche
---	----------------------------

Monsieur Serge Striganuk Université de Sherbrooke	Membre du jury
--	----------------

Madame France Gravelle Université du Québec à Montréal	Membre externe du jury
---	------------------------

Monsieur Alain Huot Université du Québec à Trois-Rivières	Membre externe du jury
--	------------------------

Thèse acceptée le 9 juillet 2020

SOMMAIRE

Bien que nombre de recherches se soient penchées sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école, aucune ne s'est intéressée aux fondements de celles-ci, à savoir les intentions et les représentations qui sous-tendent ces pratiques, et sur les incidences du contexte particulier de la mise en œuvre d'une gestion axée sur les résultats au Québec. Cette thèse a donc pour objectif général d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite, et plus spécifiquement, leur mise en œuvre, la distinction des intentions et le dévoilement des représentations qui les sous-tendent. Pour ce faire, l'approche de recherche retenue est qualitative et peut également être qualifiée de descriptive vu son but qui est de décrire un phénomène et sa méthode de collecte de données qui consiste à décrire des données organisées autour de thèmes déterminés. Les participantes et les participants de cette recherche sont des directrices et des directeurs d'école primaire d'un même centre de services scolaire francophone qui compte plus de 10 000 élèves. Les participantes et les participants ont été sélectionnés en fonction de deux critères, à savoir diriger une école primaire où la réussite s'est améliorée au cours de leur mandat et être volontaire pour participer à la recherche. La méthode d'échantillonnage retenue est intentionnelle et non probabiliste. Au terme de la démarche de recrutement, 18 directrices et directeurs ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée individuelle. L'identification et la description des pratiques et des stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école a permis de constater que l'analyse de la situation, la formulation des objectifs, la connaissance du milieu et du contexte, la collecte et l'analyse des données pour identifier les besoins, les échanges avec le personnel

enseignant sur les objectifs lors de réunions, la prise en compte des résultats pour prendre les décisions relatives aux activités pédagogiques et/ou aux services aux élèves, la demande de soutien pour coordonner l'enseignement, la participation au travail d'équipe, les rencontres individuelles du personnel enseignant au sujet de leurs élèves de même que l'utilisation des résultats pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'amélioration sont partagées par l'ensemble des participantes et des participants. Dans le même sens, toutes les directrices et tous les directeurs d'école rencontrés en entrevue ont mentionné avoir les intentions suivantes : donner la direction et mobiliser l'équipe-école, favoriser la réussite, accompagner, collaborer et influencer. Enfin, au sujet du dévoilement des représentations des directrices et des directeurs d'école, plusieurs éléments se rapportant aux interprétations, aux émotions, aux croyances, aux valeurs et aux attitudes ont été évoqués en lien avec des valeurs humaines ou professionnelles. Les conclusions qu'il est possible de tirer de cette recherche au regard des résultats obtenus sont à l'effet que celle-ci a permis de valider et d'enrichir le modèle d'Hallinger à différents niveaux. Que ce soit par la description plus fine ou l'identification de pratiques supplémentaires à celles déjà recensées, la distinction d'intentions à caractère pédagogique ou administratif ajoutant aux dimensions proposées ou encore en levant le voile sur des représentations associées à des valeurs de nature humaine ou professionnelle, tous les résultats contribuent à l'avancement des connaissances sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	3
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	3
2. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	9
3. PERTINENCE DE LA THÈSE.....	10
3.1 Pertinence sociale.....	10
3.1.1 Retombées de la thèse	11
3.2 Pertinence scientifique	13
DEUXIÈME CHAPITRE. CONTEXTE THÉORIQUE	17
1. RECENSION DES ÉCRITS	17
1.1 Période 1 Effet des ressources humaines, financières et matérielles sur les résultats des élèves (milieu des années 1960 – début des années 1970)	19
1.2 Période 2 Facteurs d’efficacité et programmes d’amélioration (années 1970 – milieu des années 1980)	23
1.3 Période 3 Méthodologies plus sophistiquées et facteurs liés au contexte (milieu des années 1980 – début des années 1990)	29
1.4 Période 4 Exploration des causes des différents effets étudiés (années 1990)	33
1.5 Période 5 Internationalisation des recherches et synergie des approches (fin des années 1990 et suivantes).....	37
1.5.1 Recensions des écrits.....	39
1.5.2 Méta-analyses.....	43
1.5.3 Méthodologies mixtes	48
1.5.4 Recherches sur des fondements	57
1.6 Synthèse critique de la recension d’écrit sur les pratiques de gestion et certains de leurs fondements	62
2. CADRE THÉORIQUE DE LA THÈSE : MODÈLES ET CONCEPTS.....	64
2.1 Modèle d’action de Bourassa.....	64
2.2 Concept de représentation	68
2.2.1 Définition retenue du concept de représentation.....	69

2.2.2	Interprétation	70
2.2.3	Émotion	71
2.2.4	Croyance et valeur.....	72
2.2.5	Attitude.....	74
2.3	Concept d'intention.....	76
2.3.1	Définition retenue du concept d'intention.....	77
2.4	Concept de stratégie	78
2.4.1	Définition retenue du concept de stratégie.....	79
2.5	Modèle d'Hallinger	80
2.5.1	Définir la mission.....	81
2.5.2	Gérer les activités pédagogiques	83
2.5.3	Développer un climat favorable aux apprentissages	86
2.6	Concept de pratique	90
2.6.1	Définition retenue du concept de pratique	91
2.6.2	Concept de pratique de gestion	91
2.6.3	Définition retenue du concept de pratique de gestion	93
2.7	Concept de réussite	94
2.7.1	Réussite éducative.....	94
2.7.2	Réussite scolaire.....	95
2.7.3	Définition retenue du concept de réussite	96
2.8	Concept de gestion axée sur les résultats	97
2.9	Cadre théorique de la thèse	97
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE		100
1.	APPROCHE DE RECHERCHE	100
2.	PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS.....	101
2.1	Critères et démarche retenus pour constituer l'échantillon.....	102
2.2	Méthode d'échantillonnage.....	103
2.3	Recrutement des participantes et des participants potentiels et échantillon	103
3.	COLLECTE DES DONNÉES : OUTIL.....	105
3.1	Étape préalable à la collecte de données	105

3.2	Outil de collecte de données	105
3.2.1	Choix de l’outil de collecte de données	105
3.2.2	Élaboration de l’outil de collecte de données	106
4.	DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	108
5.	ASPECTS ÉTHIQUES	109
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....		110
1.	DÉMARCHE DE TRAITEMENT DES DONNÉES	110
1.1	Planification du traitement des données.....	110
1.1.1	Précisions – catégories prédéterminées pour chaque objectif spécifique	111
1.1.2	Objectif spécifique 1 – catégories prédéterminées pour la codification	111
1.1.3	Objectif spécifique 2 – catégories prédéterminées pour la codification	114
1.1.4	Objectif spécifique 3 – catégories prédéterminées pour la codification	115
1.2	Traitement des données.....	117
2.	PRESENTATION DES RESULTATS.....	118
2.1	Résultats relatifs aux objectifs spécifiques	118
2.2	Objectif spécifique 1 - Identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite	118
2.2.2	Champ de responsabilités 1 – Donner la direction.....	121
2.2.3	Champ de responsabilités 2 - Gérer les ressources	136
2.2.4	Champ de responsabilités 3 – Suivre les apprentissages	150
2.2.5	Synthèse des résultats pour l’objectif spécifique 1 – identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre.....	165
2.3	Objectif spécifique 2 – Distinguer les intentions qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs	168
2.3.1	Intention 1 – Définir la mission	170
2.3.2	Intention 2 – Gérer les activités pédagogiques	172
2.3.3	Intention 3 – Développer un climat favorable aux apprentissages	175
2.3.4	Synthèse des résultats pour l’objectif spécifique 2 – Distinguer les intentions	178
2.4	Objectif spécifique 3 – Dévoiler les représentations qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs	180
2.4.1	Catégorie de représentation – valeurs humaines	181

2.4.2	Catégorie de représentation – valeurs professionnelles	184
2.4.3	Synthèse des résultats pour l’objectif spécifique 3 – Dévoiler les représentations.....	186
2.5	Étudier les pratiques de directrices et de directeurs d’école	188
2.5.1	Influence de l’organisation.....	190
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION		193
1.	IDENTIFIER ET DÉCRIRE LES PRATIQUES	193
1.1	Donner la direction.....	194
1.2	Gérer les ressources	196
1.3	Suivre les apprentissages	199
1.4	Validation et enrichissement du modèle (OS1)	201
2.	DISTINGUER LES INTENTIONS	203
2.1	Définir la mission.....	204
2.2	Gérer les activités pédagogiques.....	205
2.3	Développer le climat	206
2.4	Validation et enrichissement du modèle (OS2)	206
3.	DÉVOILER LES REPRÉSENTATIONS	207
3.1	Validation et enrichissement du modèle (OS3)	208
4.	OBJECTIF GÉNÉRAL.....	209
5.	LIMITES DE LA RECHERCHE	212
5.1	Cadre théorique	212
5.2	Méthodologie	213
CONCLUSION		215
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		218
ANNEXE A. RECHERCHES SUR L’EFFICACITÉ SCOLAIRE PAR PÉRIODES.....		237
ANNEXE B. GUIDE D’ENTREVUE ORIGINAL.....		239
ANNEXE C. LETTRE D’INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		242

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Synthèse des recherches présentées pour la première période	23
Tableau 2.	Synthèse des recherches présentées pour la deuxième période.....	28
Tableau 3.	Comparaison des facteurs d’efficacité scolaire	31
Tableau 4.	Synthèse des recherches présentées pour la troisième période	32
Tableau 5.	Synthèse des recherches présentées pour la quatrième période	37
Tableau 6.	Structure de présentation des écrits pour la période 5	39
Tableau 7.	Pratiques identifiées par Leithwood et al. (2006)	41
Tableau 8.	Pratiques identifiées par Marzano et al. (2016).....	45
Tableau 9.	Comparaison des modèles d’Hallinger et Wang (2015) ainsi que de Marzano et al. (2016) en fonction des catégories de Leithwood et al. (2006)	52
Tableau 10.	Synthèse des recherches présentées pour la cinquième période	61
Tableau 11.	Nombre de participantes et de participants en fonction de leur expérience	104
Tableau 12.	Élaboration des objectifs – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	123
Tableau 13.	Communication des objectifs – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	127
Tableau 14.	Présence manifeste – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	130
Tableau 15.	Gestion politique – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	133
Tableau 16.	Supervision pédagogique – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	137
Tableau 17.	Reconnaissance de la contribution enseignante – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	140
Tableau 18.	Promotion du développement professionnel – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	142
Tableau 19.	Gestion des ressources humaines – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	146
Tableau 20.	Gestion des ressources financières et matérielles – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	148
Tableau 21.	Régulation des activités pédagogiques – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs.....	152

Tableau 22.	Suivi de la progression des élèves – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	156
Tableau 23.	Protection du temps d’enseignement – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	159
Tableau 24.	Incitation à l’apprentissage – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs	162
Tableau 25.	Intention – définir la mission	170
Tableau 26.	Intentions – gérer les activités pédagogiques	173
Tableau 27.	Intentions – développer un climat favorable aux apprentissages	176
Tableau 28.	Valeurs humaines	182
Tableau 29.	Valeurs professionnelles	185
Tableau 30.	Recherches sur l’efficacité scolaire par périodes	237

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Cadre de référence du <i>PIRMS</i>	50
Figure 2.	Le modèle d'action.....	67
Figure 3.	Cadre théorique de la thèse	98
Figure 4.	Catégories et sous-catégories déterminées pour le traitement des données – OS 1	114
Figure 5.	Catégories prédéterminées pour le traitement des données – OS 2	115
Figure 6.	Catégories prédéterminées pour le traitement des données – OS 3	116
Figure 7.	Résultats pour l'OS 1 – catégories et sous-catégories déterminées et émergentes	120
Figure 8.	Résultats pour l'OS 2 – catégories prédéterminées.....	169
Figure 9.	Résultats pour l'OS 3 – catégories prédéterminées.....	181
Figure 10.	Modèle original	192
Figure 11.	Pratiques de gestion et certains de leurs fondements	210

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

OS	Objectif spécifique
PIMRS	Principal instructional management rating scale
TALIS	Teaching and Learning International Survey

Soyez le changement que vous voulez voir dans le monde

- Gandhi

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement et en tout premier lieu Madame Nancy Lauzon, directrice de thèse, pour son soutien tout au long de ma démarche, sa rigueur et ses judicieux conseils.

Mes remerciements vont également aux membres du jury, Monsieur Serge Striganuk, Madame France Gravelle et Monsieur Alain Huot, qui m'ont généreusement offert leurs commentaires me permettant d'améliorer ma thèse.

Je remercie également Monsieur Denis Massé pour sa rigueur intellectuelle, ses questions et suggestions si pertinentes.

Je veux aussi remercier Monsieur Bruno Bourassa pour les échanges permettant de mieux comprendre le modèle d'action.

Finalement, je suis reconnaissante à tous mes élèves, mes collègues du personnel de soutien, enseignant, professionnel et de direction qui ont été ma première motivation...

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies et, plus récemment, dans la foulée de la Loi sur l'administration publique prescrivant une nouvelle approche de gestion axée sur l'atteinte de résultats et la reddition de comptes, le ministère de l'Éducation du Québec a réaffirmé à maintes reprises¹ l'importance de la réussite des élèves².

Bien que nombre de recherches se soient penchées sur les pratiques du personnel de direction, il n'a pas été possible d'identifier des travaux portant sur le processus sous-tendant la mise en œuvre des pratiques visant à favoriser la réussite, notamment les intentions et les représentations des directrices et des directeurs d'école, pas plus que sur les incidences du contexte particulier de la mise en œuvre d'une gestion axée sur les résultats sur ce processus. La présente thèse s'intéresse à certains fondements de la mise en œuvre de pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire du Québec afin de favoriser la réussite. Elle entend participer aux efforts consentis par moult chercheuses et chercheurs s'intéressant à la réussite scolaire. Plus spécifiquement, elle justifie sa pertinence en voulant contribuer à une utilisation plus efficiente et plus efficace des ressources confiées à celles et ceux qui dirigent nos écoles et en sont imputables.

¹ La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961), le rapport Parent (1963), les comités d'école et de parents (1971), le projet éducatif (1977), la Loi sur l'instruction publique (1988), le projet de loi 124 (2002) ainsi que le projet de loi 88 (2008).

² Dans le cadre de cette thèse, le concept de réussite est relatif aux élèves, à moins d'avis contraire.

Cette thèse a pour objectif général d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Plus spécifiquement, elle vise à identifier et décrire ces pratiques et les stratégies mises en œuvre, à distinguer les intentions du personnel de direction au regard de ces pratiques ainsi qu'à dévoiler les représentations qui les guident et les orientent.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier expose le contexte dans lequel elle s'inscrit ainsi que la problématique dégagée à la lumière du développement des connaissances sur le sujet de même que ses objectifs et sa pertinence tant sur le plan social que scientifique. Le deuxième introduit le contexte théorique de cette thèse par la recension des écrits et le cadre théorique. Le cadre méthodologique utilisé pour réaliser cette recherche fait l'objet du troisième chapitre où l'approche de recherche privilégiée, les choix relatifs aux participantes et aux participants, l'outil de collecte de données, le déroulement ainsi que les aspects éthiques sont présentés. Le quatrième chapitre est quant à lui constitué de deux sections à savoir celle relative au traitement des données de même que celle de la présentation des résultats des analyses. Finalement, le cinquième chapitre propose une discussion concernant les liens entre les résultats obtenus et les connaissances actuelles, s'attardant à chaque objectif de la thèse et présentant également ses limites.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre situe d'abord le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse ainsi que la problématique dégagée à la lumière du développement des connaissances sur le sujet. Il énonce par la suite les objectifs qui guident cette thèse ainsi que sa pertinence tant sur le plan social que scientifique.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

À la suite des crises économiques des années 1970 et 1980, les dirigeants politiques des pays touchés ont dû s'astreindre à rationaliser davantage leur gestion financière (Dembélé et al., 2013; Gravelle, 2012; Larouche, Savard, Faye et Gomez, 2013; Mazouz et Leclerc, 2008). Une nouvelle philosophie de gestion, la nouvelle gestion publique [new public management], a vu le jour. La gestion axée sur les résultats a été présente au cœur de nombreuses mesures législatives régissant la gestion des écoles³ québécoises (Dembélé et al., 2013; Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2016; OCDE, 1995). Depuis la fin des années 1990, ces lois⁴ ont mis l'accent sur la redevabilité des écoles à l'égard des taux de réussite et de persévérance scolaire des

3 L'établissement d'éducation ou d'enseignement et l'école étant considérés comme des synonymes par Legendre (2005) et définis comme une « entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable » (p. 474), l'emploi mot école sera utilisé tout au long du texte pour faire référence à ce type d'entité institutionnelle.

4 Loi sur l'administration publique, loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 124) (2002), loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives (2008), loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 105).

élèves (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Dembélé et al., 2013; Maroy, 2013). Les directrices et les directeurs d'école sont devenus imputables de la mise en place des mesures pouvant permettre d'assurer l'atteinte des cibles de réussite fixées (Brassard et al., 2013; Dembélé et al., 2013; Maroy, 2013). Cette imputabilité suppose un échange public avec les instances décisionnelles et hiérarchiques (Brassard et al., 2013; Dembélé et al., 2013). L'implantation d'un tel type de gestion a incité le milieu de l'éducation à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et de gestion qui avaient cours dans l'école et à s'entendre sur des changements susceptibles d'améliorer la réussite (Dumay, 2009a).

Bien que le courant de la nouvelle gestion publique se soit manifesté pendant les deux dernières décennies du vingtième siècle, la problématique de la réussite scolaire des élèves avait interpellé les chercheurs en gestion de l'éducation dès le début des années 1960. Par exemple, les recherches de Coleman et al. (1966) ainsi que de Jencks et al. (1972) aux États-Unis puis celle de Plowden (1967) en Grande-Bretagne peuvent être citées.

Une recension des écrits faite par Reynolds et al. (2014) s'est attardée à dresser un tableau historique des recherches ayant pour but de comprendre la problématique de la réussite scolaire. Ils divisent ces recherches en cinq périodes débutant dans les années 1960. Ils identifient deux courants majeurs, à savoir les recherches concernant les facteurs favorisant l'efficacité [school effectiveness] et celles préoccupées par les stratégies et démarches permettant aux écoles d'améliorer la réussite de leurs élèves [school improvement]. Nombre des travaux se sont penchés entre autres sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école, en lien avec la réussite.

Un grand nombre d'entre eux se sont intéressés à des facteurs concernant certaines caractéristiques des élèves et de leur milieu de provenance de même qu'aux conditions et ressources humaines et matérielles des écoles, cherchant celles qui étaient associées avec les résultats scolaires. Les conclusions de ces recherches étaient à l'effet que l'importance des ressources de l'école avait moins d'influence sur les résultats scolaires comparativement à certaines caractéristiques des élèves, comme ceux se rapportant à leur contexte familial ou encore à leur origine ethnique.

En réaction à ces conclusions, les recherches qui ont suivi (Brookover et al., 1978; Edmonds, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, 1979; Weber, 1971) ont plutôt tenté de faire valoir l'influence de l'école [school effect] sur les résultats scolaires. Parmi ceux-ci, plusieurs se sont concentrés sur l'influence des pratiques des directrices et des directeurs d'école (educational leadership) (Witziers, Bosker et Krüger, 2003). Celles-ci ont révélé que le leadership de la directrice ou du directeur et certaines de ses pratiques pouvaient avoir une incidence sur le climat de l'école et sur la réussite des élèves. Ce leadership est considéré par certains chercheurs (Edmonds, 1979; Weber, 1971) comme une variable indépendante alors que pour d'autres (Brookover et al., 1978; Rutter et al., 1979), il est vu comme une variable médiatrice susceptible d'influencer les résultats. Quant aux recherches classées sous le courant de l'amélioration des écoles, elles ont pris de plus en plus d'importance à compter de la fin des années 1970 (Edmonds, 1983; Hallinger, Murphy, Weil, Mesa et Mitman, 1983; Lipham, 1981; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988). Elles se sont concentrées sur les résultats des recherches portant sur l'étude de l'effet de l'école sur la réussite des élèves. Leur but était d'aider les milieux défavorisés

à se donner des programmes d'action visant à améliorer cette réussite. Plusieurs de ces recherches privilégiaient des études de cas impliquant les acteurs du milieu.

Au tournant des années 1990, ce sont les pratiques elles-mêmes qui ont suscité l'intérêt des chercheurs. Les premiers travaux s'intéressaient davantage à identifier des facteurs (Levine et Lezotte, 1990; Sammons, Hillman et Mortimore, 1995) pouvant rendre une école plus efficace grâce à ces pratiques. Dans la seconde partie des années 90, les recherches ont permis de faire des avancées importantes en ce qui a trait à l'effet des pratiques de gestion sur les résultats scolaires. Les recensions des écrits d'Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998) sur les impacts des pratiques des directrices et des directeurs d'école, sur leurs comportements et leurs croyances pavent la voie à des recherches dans plusieurs autres pays (notamment, Angleterre, Canada, Îles Marshall, Israël, Hong Kong, Pays-Bas et Singapour). Les résultats de leurs analyses font ressortir que la diversité des modèles conceptuels mis de l'avant et les méthodologies utilisées peuvent expliquer les différences constatées entre les résultats des recherches, plus particulièrement en ce qui concerne l'effet plus ou moins grand des pratiques de la directrice ou du directeur quant à la performance de l'école. Ils proposent donc de considérer les pratiques de gestion comme ayant plutôt une influence indirecte sur la réussite.

Les années 2000 ont donné lieu à plusieurs recensions d'écrits portant sur les relations entre les pratiques de gestion et la performance d'une école (Cotton, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006). Ils ont proposé de nouveaux modèles théoriques et les ont validés à l'aide de méthodologies tant qualitatives que quantitatives (Bryk et Schneider, 2002). Ils ont répertorié les variables identifiées par les chercheurs pour étudier la relation entre les pratiques

d'une directrice ou d'un directeur et la réussite et ont également produit divers inventaires de pratiques (Cotton, 2003; Leithwood et al., 2006; Wahlstrom, Louis, Leithwood et Anderson, 2010; Waters, Marzano et McNulty, 2003). Enfin, avancée importante à noter en ce qui a trait à l'objet de la présente recherche, leurs travaux, bien qu'ils se soient montrés plutôt avares sur la manière d'opérationnaliser leurs protocoles de recherche, ont pris en considération les valeurs et les croyances favorisés pour la réussite ainsi que les habiletés et les connaissances requises pour ce faire (Bryk et Schneider, 2002; Cotton, 2003; Leithwood et al., 2006; Wahlstrom et al., 2010; Waters et al., 2003; Witziers et al., 2003).

Durant la même période, d'autres chercheurs se sont intéressés aux pratiques des directrices et des directeurs d'école en contexte de gestion axée sur les résultats (Crum et Sherman, 2008; Crum, Sherman et Myran, 2009; Sanzo, Sherman et Clayton, 2011). S'inspirant des travaux précédents, ces chercheurs se sont appuyés sur davantage de concepts et de données pour la réalisation de leurs recherches. Certains se sont attardés entre autres aux croyances (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson et Ylimaki, 2007) alors que d'autres se sont intéressés à la relation de confiance en milieu scolaire et à l'effet des émotions des directrices et des directeurs d'école (Seashore Louis, Dretzke et Wahlstrom, 2010; Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson, 2010; Wahlstrom et al., 2010). Sur le plan méthodologique, des chercheurs désirant avoir une meilleure compréhension des pratiques ont eu recours à des devis recherches exploratoires et des modèles d'analyse réflexive (Crum et Sherman, 2008; Crum et al., 2009; Le Fevre et Robinson, 2015; Sanzo et al., 2011). Utilisant les catégories de pratiques de Leithwood pour développer leur guide d'entrevue, ces chercheurs entendaient comprendre la démarche de

conceptualisation des pratiques d'un petit groupe de directrices et de directeurs d'école (Crum et al., 2009; Sanzo et al., 2011).

En résumé, deux grandes tendances de recherche se dégagent de la recension des écrits. Une première regroupe les recherches qui visaient à mettre en évidence les effets de l'école susceptibles d'avoir une incidence sur la réussite (effet de l'école) (Coleman et al., 1966; Edmonds, 1979, 1983; Levine et Lezotte, 1990; Mortimore et al., 1988; Rutter et al., 1979; Sammons et al., 1995) et la seconde s'attardait aux pratiques de gestion en vue de favoriser l'efficacité des écoles (effet de la directrice ou du directeur) (Bryk et Schneider, 2002; Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013; Cotton, 2003; Hallinger et Heck, 1996a, 1996b, 1998; Leithwood et al., 2006; Lipham, 1981; Seashore Louis, Dretzke, et al., 2010). D'ailleurs, quelques recherches s'intéressaient déjà au processus qui sous-tend ces pratiques (Bryk et Schneider, 2002; Jacobson et al., 2007; Le Fevre et Robinson, 2015; Leithwood et al., 2006; Seashore Louis, Dretzke, et al., 2010).

Au terme de cette recension d'écrits, et bien que nombre de recherches se soient penchées sur les pratiques du personnel de direction, il a été impossible d'identifier des travaux portant sur le processus sous-tendant la mise en œuvre des pratiques et des stratégies visant à favoriser la réussite, notamment les intentions ainsi que les représentations des directrices et des directeurs d'école, pas plus que sur les incidences du contexte particulier de la mise en œuvre d'une gestion axée sur les résultats sur ce processus. Déjà en 2002, les travaux de Bryk et Schneider suggéraient que la manière dont les intentions pédagogiques sont perçues par les différents acteurs au cœur de la vie scolaire des enfants pouvait influencer leur réussite. Ceux de Witziers et al. (2003) pointaient pour leur part sur le fait que les pratiques des directrices et des directeurs d'école doivent être

intentionnelles pour influencer les processus d'apprentissage et la réussite. Enfin, Leithwood et al. (2006) avançaient que les pensées, les émotions et les valeurs des directrices et des directeurs leur servent de cadre d'interprétation, et constituent en fait leur représentation de la réalité qui sous-tend leurs pratiques. Par ailleurs, certains chercheurs se sont intéressés au fil du temps à ce qui sous-tend les actions des praticiennes et des praticiens (Argyris et Schön, 1974, 1992, 1999). Enfin, au Québec, Bourassa, Serre et Ross (1999) ont développé l'étude des modèles d'action s'intéressant justement aux représentations, aux intentions, aux stratégies et aux pratiques mises en œuvre par les praticiens en milieu scolaire.

La présente thèse s'inscrit dans le sens de ces derniers travaux. Elle explore les fondements de la mise en œuvre de pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire au Québec ainsi que ce qui les sous-tend, afin de favoriser la réussite. Elle entend participer aux efforts consentis par moult chercheuses et chercheurs s'intéressant à la réussite scolaire. Plus spécifiquement, elle justifie sa pertinence en voulant contribuer à une utilisation plus efficiente et plus efficace des ressources confiées à celles et ceux qui dirigent nos écoles et en sont imputables.

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce projet s'inscrit dans le champ de la recherche sur l'efficacité scolaire et, plus précisément, dans le courant de l'amélioration des écoles. Son objectif général est d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite.

Les objectifs spécifiques visent à :

-
- 1) identifier et décrire ces pratiques et les stratégies mises en œuvre;
 - 2) distinguer les intentions de ces directrices et de ces directeurs au regard de ces pratiques;
 - 3) dévoiler des représentations qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques.

Le sens à retenir pour le mot dévoiler est ici de découvrir, de révéler ce qui jusqu'à maintenant n'était que peu ou pas montré.

3. PERTINENCE DE LA THÈSE

Bien que la problématique et les objectifs y aient déjà fait allusion, les lignes qui suivent explicitent la pertinence sociale et la pertinence scientifique de cette thèse.

3.1 Pertinence sociale

Dans un contexte où d'une part le ministère de l'Éducation vise à ce que les taux de réussite et de diplomation pour les élèves québécois soient haussés jusqu'à hauteur de 90 % d'ici 2030 (*Politique de la réussite éducative*, 2017), et que, d'autre part, pour relever ce défi les directrices et les directeurs d'école jouent un rôle central dans la détermination, la planification et la mise en œuvre des stratégies requises, il est des plus pertinents et souhaités que les chercheuses et les chercheurs en gestion de l'éducation contribuent à identifier les facteurs qui favorisent l'atteinte d'une telle cible. Parmi ces derniers figurent les pratiques de gestion que le personnel de direction se doit d'actualiser pour favoriser la réussite des élèves, de même que divers fondements sur lesquels elles s'appuient.

En explicitant les principaux défis que doivent relever les programmes de formation du personnel de direction, Gauthier et Simon (2008) proposent cinq objectifs auxquels ils doivent pouvoir répondre pour guider leur pratique professionnelle :

- assurer une gestion favorisant le développement du potentiel des intervenants scolaires, « à travers une appréciation réciproque et une confiance mutuelle servant à créer des espaces d'ouverture, de dialogue et d'inter-influence (sic) propices à l'atteinte d'objectifs et à la réalisation de projets communs » (p. 16);
- voir à la mobilisation des personnes et des équipes, en établissant et en maintenant une collégialité et un partenariat tant à l'interne qu'à l'externe en vue d'encourager la contribution de chacun à la réussite;
- mettre en place les meilleures conditions possibles pour que les pratiques professionnelles soutenant la réussite puissent se développer, notamment par de « l'accompagnement individuel et collectif des acteurs » dont les différents types doivent être « structurés et organisés afin d'en maximiser les retombées » (p. 16);
- voir au développement de sa propre compétence professionnelle ainsi que de celle de tous les intervenants scolaires afin d'assurer la qualité des interventions éducatives mises en œuvre;
- en adoptant une vision intégratrice de son rôle qui soit source d'engagement.

3.1.1 Retombées de la thèse

Il est possible d'entrevoir des retombées de cette thèse tant pour les directrices et les directeurs d'école que pour les personnes qui les accompagnent. Une première serait la mise à jour

de l'actuel référentiel de compétences du personnel de direction qui date de plusieurs années déjà, réalisé par Gauthier et Simon (2008). Les résultats de cette thèse pourraient servir à identifier, à expliciter et à intégrer les capacités requises pour la maîtrise des nouvelles pratiques de gestion que requièrent les multiples changements apportés depuis à la Loi sur l'instruction publique. La gestion axée sur la réussite et les résultats académiques est maintenant au cœur des préoccupations de ces gestionnaires.

Ensuite, la présente recherche pourrait être une référence utile pour la révision des programmes de formation des directrices et des directeurs d'école et l'actualisation de leur développement professionnel, étant donné que la formation de deuxième cycle est obligatoire pour eux (Legault, 2000). Elle le serait aussi pour l'élaboration de guide et d'outils pratiques à mettre à leur disposition afin de structurer et d'animer des échanges sur la réussite avec des équipes d'enseignantes et d'enseignants. Ce personnel de direction, et principalement ceux en insertion professionnelle, pourrait compter sur une documentation acculturée à la réalité québécoise et ses particularités. Les résultats de cette thèse pourraient aussi répondre aux démarches des communautés de pratique désireuses de réfléchir sur leur pratique professionnelle et d'en faire une analyse plus rigoureuse. Plusieurs auteurs comme Endrizzi et Thibert (2012) témoignent de l'influence indirecte d'une formation s'appuyant sur « les pratiques professionnelles des chefs d'établissement [...] sur la réussite des élèves, en ce sens qu'elle « favorise de meilleures dynamiques d'enseignement et d'apprentissage » (p. 13).

Il est aussi possible de croire à la pertinence de cette thèse pour les personnes à qui les milieux scolaires confient l'accompagnement des personnes nouvellement nommées à des postes

de direction. Ces mesures d'accompagnement « peuvent être mises au service du développement professionnel des chefs d'établissement » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014, p. 13), et sont présentes dans la majorité des pays, sous diverses formules et ayant différentes appellations que ce soit le mentorat, le tutorat, le coaching, ou encore la conseillanc. Les résultats de cette thèse sont susceptibles de permettre aux personnes qui accompagnent des directrices ou des directeurs d'école de s'en inspirer pour préciser leur rôle, la nature de leur relation avec les personnes qu'elles accompagnent, leurs attentes vis-à-vis ces dernières, et les sujets qui pourront faire l'objet des échanges.

3.2 Pertinence scientifique

Les chercheurs qui se sont intéressés à la problématique de l'efficacité des écoles et aux stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la réussite reconnaissent depuis quelques décennies que certaines pratiques de gestion des directrices et des directeurs d'école sont susceptibles d'influencer indirectement la réussite des élèves (Cotton, 2003; Endrizzi et Thibert, 2012; Hallinger et Heck, 1998; Leithwood et Seashore Louis, 2012; Marzano, Waters et McNulty, 2005). Bon nombre d'entre eux reconnaissent que la majorité de ces pratiques ont trait à la façon dont elles favorisent la motivation, l'engagement et la collaboration du personnel enseignant (Cotton, 2003; Endrizzi et Thibert, 2012; Hallinger et Heck, 1998; Marzano et al., 2005). Il a aussi été confirmé que parmi ces pratiques, celles visant à favoriser le développement professionnel de ce personnel étaient des facteurs de la réussite des élèves (Brassard et al., 2013; Cotton, 2003; Dembélé et al., 2013; Endrizzi et Thibert, 2012; Hallinger et Heck, 1998; Maroy, 2013; Marzano et al., 2005).

Après avoir consacré leurs efforts à l'identification des pratiques de gestion ayant un lien avec la réussite (Bryk et Schneider, 2002; Colletterte et al., 2013; Cotton, 2003), les chercheuses et les chercheurs se sont attardés à trouver une façon logique de classer celles-ci en créant des catégories s'appuyant sur les dimensions et les fonctions qui incombent aux directrices et aux directeurs d'école (Hallinger et Heck, 1998; Leithwood, 1994, 2012). Ont suivi de multiples méta-analyses (Marzano et al., 2005; Scheerens et Steen, 2012; Witziers et al., 2003) et de vastes recherches longitudinales (comme celles de l'ouvrage collectif publié par Leithwood et Seashore Louis en 2012), basées sur les résultats d'un grand nombre de recherches quantitatives, qualitatives et mixtes provenant des quatre coins de la planète et qui avaient comme objectif de comparer, de déceler et de reconnaître des rapprochements ou des particularités susceptibles de faire avancer les connaissances dans le domaine. Les études de l'OCDE (1995, 2014), en particulier les résultats du Teaching and Learning International Survey (TALIS), sont maintenant devenues des références incontournables.

Le sujet des pratiques de gestion visant la réussite, bien que très présent dans les discours qui ont cours lors de colloques et d'autres regroupements de chercheuses, de chercheurs et autres professionnels du monde de l'éducation au Québec, n'a pas suscité une production significative de recherches. Pour sa part, cette thèse entend contribuer à répondre à cette carence. S'inspirant d'un outil de recherche reconnu dans les cercles de la recherche nord-américaine s'intéressant aux pratiques des directrices et des directeurs d'école, elle entend d'une part identifier les pratiques et les stratégies qui ont cours dans des écoles du Québec et, d'autre part, les comparer à celles retenues par les recherches provenant surtout de milieux anglophones comme les États-Unis, et qui ont servi comme base à l'élaboration du questionnaire d'Hallinger (Hallinger et Wang, 2015).

Cette recherche permettra donc de réaliser une première étape dans la vérification de la pertinence de cet outil en milieu québécois.

Elle entend aussi innover en s'intéressant aux fondements qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs d'école. Inspiré par un modèle d'action élaboré au Québec (Bourassa et al., 1999), elle entend distinguer et dévoiler pour mieux comprendre certains fondements sur lesquels s'appuient ces membres du personnel de direction d'école primaire dans la mise en œuvre de stratégies susceptibles d'influencer le choix des actions et des moyens visant la mobilisation de leur personnel et favorisant la réussite des élèves. Aucune recherche québécoise n'a à ce jour exploré les pratiques de gestion sous cet angle. La section abordant la recension des écrits permettra de voir que ce sujet a à peine été effleuré tant au Québec qu'ailleurs. Quelques auteurs ont souligné l'influence que pouvaient avoir certains facteurs personnels [internal state] sur les pratiques de gestion de ces gestionnaires comme leurs valeurs, leurs croyances, leurs attitudes et des caractéristiques personnelles comme la formation ou les expériences vécues (Bryk et Schneider, 2002; Cotton, 2003; Crum et Sherman, 2008; Crum et al., 2009; Jacobson et al., 2007; Le Fevre et Robinson, 2015; Leithwood et al., 2006; Marzano, Waters et McNulty, 2016; Sanzo et al., 2011; Wahlstrom et al., 2010; Witziers et al., 2003). Leithwood et al. (2006) résument bien la pensée de ces auteurs : « the actual effects of all these external experiences on leaders' practices are mediated by their inner lives - their thoughts, feelings, educational histories, professional identities, values and dispositions » (p.68). Il est donc pertinent qu'une recherche aille au-delà du quoi, et se penche sur le comment et le pourquoi des pratiques.

En résumé, deux raisons soutiennent la pertinence de cette thèse. D'abord le besoin de mieux connaître les stratégies et les pratiques mises de l'avant au Québec pour influencer la réussite des élèves, et ce, dans un contexte de gestion axée sur les résultats. Ensuite l'importance de comprendre les représentations et les intentions qui sous-tendent ces pratiques.

DEUXIÈME CHAPITRE. CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre expose le contexte théorique de cette thèse. Il est composé de deux parties : la recension des écrits et le cadre théorique. La première présente l'évolution des connaissances sur l'efficacité scolaire, notamment celles ayant trait à l'influence des pratiques des directrices et des directeurs d'école en vue de favoriser la réussite éducative dans le cadre de la recension des écrits. La deuxième introduit le cadre théorique sur lequel s'appuie cette thèse et définit les concepts qui y sont associés, à savoir : représentation, intention, stratégie, pratique et réussite.

1. RECENSION DES ÉCRITS

Cette section a pour but de détailler l'évolution des connaissances sur les pratiques des directrices et directeurs d'école influençant la réussite, au regard des objectifs poursuivis dans le cadre de cette thèse. Elle est structurée en cinq périodes historiques selon le découpage proposé par Reynolds et al. (2014) et débute avec les premières publications de Coleman et al. (1966), Plowden (1967) et de Jencks et al. (1972) considérées comme le point de départ des recherches sur l'efficacité scolaire. Elles couvrent les années 1960 jusqu'aux années 2010 :

- Période 1 Effet des ressources humaines, financières et matérielles sur les résultats des élèves (milieu des années 1960 – début des années 1970);
- Période 2 Facteurs d'efficacité et programmes d'amélioration (années 1970 – milieu des années 1980);
- Période 3 Méthodologies plus sophistiquées et facteurs liés au contexte (milieu des années 1980 – début des années 1990);

-
- Période 4 Exploration des causes des différents effets étudiés (années 1990);
 - Période 5 Internationalisation des recherches et synergie des approches (fin des années 1990 et suivantes).

Par ailleurs, bien que l'attention soit portée sur les écrits concernant l'efficacité scolaire [school effectiveness research], certains thèmes sont plus larges que l'identification et la description des pratiques et des stratégies des directrices et des directeurs d'école (objectif spécifique 1) ainsi que ce qui les sous-tend (objectifs spécifiques 2 et 3). En effet, cette présentation chronologique permet de constater que la littérature des premières périodes porte davantage sur des variables ou des facteurs d'efficacité alors que les dernières s'intéressent plus particulièrement aux pratiques du milieu scolaire. Le choix des écrits recensés pour les périodes 4 et 5 a donc été fait dans la perspective de documenter les objectifs de la thèse. Ainsi, parmi l'ensemble de la littérature sur l'efficacité scolaire s'intéressant aux pratiques des directrices et des directeurs d'école, les écrits recensés dans ces périodes s'orientent vers l'identification et la description des pratiques de directrices et de directeurs d'école, ainsi que de ce qui les sous-tend. La présentation des recherches retenues dans le cadre de cette recension des écrits pourra sembler répétitive puisque les objectifs, la méthodologie ainsi que les résultats de chacun sont exposés dans le but de présenter les liens de ceux-ci avec les objectifs de cette thèse.

Afin d'illustrer ces périodes importantes du développement de la recherche sur l'efficacité scolaire, les sections suivantes présentent les principales recherches qui ont marqué chacune des périodes. Il importe néanmoins de souligner que ces périodes ne sont pas étanches et présentent des recoupements.

1.1 Période 1 Effet des ressources humaines, financières et matérielles sur les résultats des élèves (milieu des années 1960 – début des années 1970)

Au cours de cette première période, le paradigme « input-output »⁵ est dominant. De ce fait, les intérêts de recherche portent surtout sur l'effet potentiel des ressources humaines et matérielles sur les résultats scolaires. Les travaux de Coleman et al. (1966), Plowden (1967) et Jencks et al. (1972) sont considérés comme représentatifs de cette période.

En 1964, le président américain Johnson amorce la « Guerre à la pauvreté » en mettant en place plusieurs programmes, notamment dans le domaine de l'éducation (Silver, 1994). C'est dans ce contexte que le Congrès américain commande une enquête portant sur les conditions dans lesquelles différentes communautés ont accès à l'éducation. James S. Coleman est ainsi mandaté pour réaliser une enquête sur les inégalités du système scolaire américain (Coleman et al., 1966; Silver, 1994). Cette enquête est considérée comme étant la pierre angulaire des recherches sur l'efficacité des écoles (Dumay, 2009b; Scheerens et Bosker, 1997).

Cette recherche, réalisée dans tous les états américains, s'appuie sur des données recueillies auprès d'un échantillon de 573 572 élèves, de 67 902 membres du personnel enseignant ainsi que de 4 090 membres du personnel de direction. Des questionnaires ont été complétés afin de colliger

⁵ Dans le paradigme input-output, l'input est représenté par les variables liées aux ressources de l'école (comme les dollars dépensés par élève) ou aux caractéristiques des élèves (comme l'indice socioéconomique), et l'output est principalement représenté par les résultats des élèves à des tests standardisés (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens et Townsend, 2000).

des données sociodémographiques, scolaires, socioéconomiques, familiales et ethniques. Des tests ont également été administrés pour évaluer les capacités des élèves. Les curriculums et les ressources matérielles (livres, laboratoires, bibliothèques...) sont analysés pour évaluer ce qui influence la réussite. Les résultats de cette recherche suggèrent que les élèves appartenant à des groupes minoritaires réussissent moins bien que « l'élève blanc moyen », ces premiers étant davantage affectés par la qualité de l'éducation offerte dans l'école qu'ils fréquentent. De plus, les résultats de la recherche indiquent que l'environnement familial, le statut socioéconomique ainsi que l'origine ethnique expliqueraient davantage la variation dans les résultats des élèves que les compétences du personnel enseignant ou les ressources financières ou matérielles des écoles (Coleman et al., 1966; Dumay, 2009b; Jacobson, 2011; Silver, 1994).

En 1963, le gouvernement britannique (Lowe, 1997) commande une vaste recherche quantitative portant sur le « whole subject of primary education and the transition to secondary education » (Plowden, 1967, p. iii). En effet, l'objectif général de cette enquête était de mesurer l'effet de facteurs familiaux, sociaux et scolaires sur les performances des élèves afin de considérer l'éducation primaire dans tous ses aspects, ainsi que la transition entre le primaire et le secondaire. Connu sous le nom de la responsable de cette enquête portant sur des sujets comme le développement de l'enfant, la structure de l'éducation primaire, les curriculums et organisations scolaires, les intervenantes et les intervenants, les établissements et leurs équipements, pour ne nommer que ceux-là, le rapport de Bridget Plowden rapporte par exemple un premier questionnaire envoyé à 3 000 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, dont les résultats de 2 239 d'entre eux ont été analysés. Des entrevues ont également été réalisées auprès 3 092 parents sur les 3 237 faisant partie de l'échantillon dans 173 écoles primaires. Plusieurs autres éléments

de la recherche amènent toutefois ce rapport à des conclusions semblables à celles du rapport Coleman et al. (1966), à savoir que la réussite de l'élève est davantage influencée par ses origines sociales que par l'école (Rutter et al., 1979) : les performances des élèves s'expliquent davantage par des variables psychosociologiques que par les conditions matérielles de vie, les variables scolaires (caractéristiques des enseignantes et des enseignants, des équipements...) se situant entre ces deux derniers types de variables sur le plan de l'effet sur les résultats des élèves (Forquin, 1979).

Quelques années plus tard, les résultats d'une recherche de Jencks et al. (1972) viennent appuyer les conclusions de Coleman et de Plowden. L'objectif poursuivi par (Jencks et al.) est de comparer le rendement scolaire des élèves en fonction des écoles qu'ils fréquentent et de leurs origines sociales, le tout en vue de proposer des moyens de réduire ces inégalités. Les huit coauteurs recourent à des sources de données et des méthodologies mixtes et invitent des collaborateurs à critiquer leurs travaux. Les analyses statistiques réalisées permettent d'estimer que 45 % de la variation du potentiel intellectuel dans la population est due à la génétique, qu'environ 35 % est due à l'environnement et que les 20 % restant sont attribuables aux interactions entre les gènes de la personne et son environnement (Jencks et al., 1972, p. 66). Ces chercheurs ont résumé les résultats de leurs trois années de travaux réalisés pour le Center for Educational Policy Research, en concluant que l'école n'a que peu d'effet sur les élèves en comparaison de leurs origines socio-économiques.

Au cours de cette période, les recherches portent essentiellement sur l'efficacité scolaire. Ce qui caractérise ces recherches a trait à l'intérêt qu'elles manifestent pour identifier les

caractéristiques de l'école, son organisation et son curriculum (Scheerens et Bosker, 1997). En conséquence, pour apprécier l'efficacité scolaire, les chercheurs se penchent sur des facteurs comme les apprentissages des élèves et la qualité des pratiques pédagogiques, des attitudes et des comportements des élèves (présence ou absence de trouble du comportement, notamment), leur satisfaction ou encore leur taux d'assiduité (Levine et Lezotte, 1990). Selon Berger et al. (2004), ces chercheurs ont tenté d'identifier ce qui rend « une école efficace, en analysant les corrélations entre ses caractéristiques et les performances scolaires des élèves qui la fréquentent » (p. 120).

Ce courant des écoles efficaces [school effectiveness] est en lien avec les théories de même que les recherches concernant les relations entre les moyens mis en place et les résultats obtenus dans le but d'expliquer les différences entre les élèves ainsi qu'entre les classes et les écoles (Creemers et Reezigt, 1997; Pelletier, 2013).

Les recherches comme celles de Coleman et al. (1966) ont continué à stimuler l'intérêt des chercheuses et des chercheurs à mieux comprendre l'effet école sur les résultats des élèves (Silver, 1994). Ce fut aussi le cas à l'échelle internationale, tel que rapporté par Bush et Jackson (2002). Dans la seconde moitié des années 1970, les recherches ont eu pour objectif de définir, d'identifier et de développer les pratiques dans les écoles efficaces (Silver, 1994). L'affirmation selon laquelle l'école n'a que très peu, voire pas du tout, d'effet sur les résultats des élèves a incité les chercheurs à entreprendre des recherches sur le sujet (Dumay, 2009b; Jacobson, 2011; Kanani, 1996; Rutter et al., 1979; Scheerens et Bosker, 1997). Les recherches faisant partie de ce courant sont résumées dans le tableau suivant et se poursuivent dans la seconde période.

Tableau 1. Synthèse des recherches présentées pour la première période

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Coleman et al. (1966)	Documenter l'égalité des chances de minorités par rapport à la majorité blanche (dégager les facteurs qui contribuent à la ségrégation)	Enquête quantitative commandée par le gouvernement (questionnaires, tests de capacités, analyse des ressources matérielles...) 573 572 élèves, 67 902 membres du personnel enseignant et 4 090 de direction États-Unis	Les élèves en situation de minorité réussissent moins bien que l'élève blanc moyen et sont davantage affectés par la qualité de l'éducation : l'environnement familial, le statut socioéconomique ainsi que l'origine ethnique expliqueraient davantage la variation dans les résultats des élèves que les compétences du personnel ou les ressources financières ou matérielles
Plowden (1967)	Mesurer l'effet de facteurs familiaux, sociaux et scolaires sur les performances des élèves afin de considérer l'éducation primaire dans tous ses aspects, ainsi que la transition entre le primaire et le secondaire	Enquête quantitative commandée par le gouvernement (questionnaires, entrevues, analyse de ressources matérielles...) Milliers d'élèves, de parents et d'intervenants scolaires Angleterre	Les performances des élèves s'expliquent davantage par des variables psychosociologiques que par les conditions matérielles de vie, les variables scolaires (caractéristiques des enseignantes et des enseignants, des équipements...) se situant entre ces deux derniers types de variables sur le plan de l'effet sur les résultats des élèves
Jencks et al. (1972)	Comparer les différences entre les individus afin de trouver des moyens de réduire les inégalités	Synthèse de travaux recourant à des méthodes qualitatives et quantitatives États-Unis	Les analyses statistiques réalisées permettent d'estimer que 20 % de la variation du potentiel intellectuel dans la population est attribuable aux interactions entre les gènes de la personne et son environnement : l'école n'a que peu d'effet en comparaison avec les origines socio-économiques

Source. Martel, 2020.

1.2 Période 2 Facteurs d'efficacité et programmes d'amélioration (années 1970 – milieu des années 1980)

Les recherches réalisées au cours de cette deuxième période se sont faites en réaction aux conclusions de la première. Les recherches sur les écoles efficaces se sont attardées à un éventail

plus large de processus pouvant influencer la réussite des élèves comme le leadership, le climat scolaire, de même que les attitudes et les comportements des élèves. Les recherches de Weber (1971), de Brookover et al. (1978), de Edmonds (1979, 1983), de Rutter et al. (1979) et de Lipham (1981) en sont de bons exemples.

Selon Basque (2014), l'« une des premières études dans le domaine des écoles efficaces » (p. 19) et qui a marqué cette deuxième période est celle de Weber (1971). Il a sélectionné quatre écoles situées en milieu défavorisé urbain en s'attardant à l'influence de divers facteurs sur le rendement des élèves en lecture. Les résultats de cette recherche lui ont permis de réaliser que « le leadership, la distribution des ressources, les attentes élevées, l'ordre relatif dans l'école ainsi que l'évaluation minutieuse du progrès des élèves et l'accent mis sur la lecture étaient tous des déterminants qui influençaient la réussite scolaire des élèves » (Basque, 2014, p. 19). Les résultats en lecture des élèves étaient influencés par l'école et par non leur origine ethnique ou sociale comme l'indique Weber (1971) : « in particular, it is believed that the success of the schools identified shows that the failure in beginning reading typical of inner-city schools is the fault not of the children or their background, but the schools » (p. 1). Bien que cette recherche soit considérée comme l'une des premières du mouvement de l'efficacité scolaire, il importe de mentionner que les travaux de Brookover et al. (1978), d'Edmonds (1979) ainsi que ceux de Rutter et al. (1979) sont reconnus comme étant aussi à l'origine de la recherche dans ce mouvement (Bosker et Witziers, 1995).

Mentionnons d'abord une recherche de Brookover et al. (1978) menée dans 68 écoles du Michigan qui a permis d'identifier et de mesurer les relations entre différentes variables reliées au

climat de l'école ainsi qu'aux taux de réussite. Ils ont stratifié les éléments de leur échantillon en tenant compte de l'origine ethnique de leurs élèves. Des analyses de régression ont été réalisées et la conclusion la plus importante à laquelle ces chercheurs sont arrivés est à l'effet que certains facteurs liés à l'environnement socioscolaire font clairement une différence en ce qui a trait aux résultats scolaires. Comme le rapportent Bissonnette, Richard et Gauthier, le rendement scolaire des élèves est supérieur dans les écoles où ces derniers se sentent en mesure d'avoir un sentiment de maîtrise sur leur performance, où ils perçoivent que leurs enseignants, tout comme le personnel de direction, ont des attentes élevées à leur égard notamment, et où le climat entre les membres de ces catégories de personnel est meilleur (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006).

De leur côté, Edmonds et son équipe ont analysé les résultats en lecture et en mathématiques dans 55 écoles primaires situées dans des quartiers urbains défavorisés du nord-est des États-Unis et dont les performances scolaires surpassaient nettement celles d'écoles comparables (Bissonnette et al., 2006). Cette analyse a permis d'identifier cinq facteurs fortement corrélés aux résultats déjà identifiés par les recherches sur l'efficacité scolaire, à savoir : 1) un environnement ordonné et sécuritaire propice aux apprentissages; 2) des attentes élevées concernant le rendement scolaire de tous les élèves; 3) un accent mis sur les apprentissages de base ; 4) une évaluation fréquente des progrès des élèves; 5) une directrice ou un directeur d'école accordant une attention particulière à la qualité des pratiques pédagogiques. Ces facteurs sont devenus des classiques de la recherche sur l'efficacité scolaire. Ils influencent encore de nos jours les travaux des chercheuses et des chercheurs (Basque, 2014; Bissonnette et al., 2006; Levine et Lezotte, 1990; Scheerens et Bosker, 1997).

En réponse aux conclusions du rapport Coleman, Rutter et al. (1979) ont réalisé une recherche dans douze écoles secondaires. Les données ont été recueillies dès avant l'entrée des élèves dans ces écoles puis par la suite tout au long de leur parcours d'études secondaires. L'analyse des données recueillies a permis à cette équipe de creuser l'effet école sur la réussite scolaire. Les résultats obtenus ont permis de réaliser que l'école peut influencer la réussite tant sur le plan du rendement scolaire des élèves que sur celui de leur assiduité, de leur comportement ou de leur taux de délinquance. Bien que l'origine sociale ne semblait pas avoir eu d'effet sur les résultats scolaires ou le comportement des élèves, le climat des relations tant à l'école qu'à la maison semblait avoir une influence sur ceux-ci. De plus, cette recherche a permis de découvrir l'effet positif qu'avaient d'une part les milieux valorisant le travail scolaire à la maison et à l'école sur les résultats des élèves et, d'autre part, ceux où le personnel enseignant travaillait en collégialité et mettait l'accent sur les apprentissages des élèves.

C'est également au cours de cette deuxième période que les chercheurs se sont investis dans l'expérimentation de programmes d'amélioration [school improvement], s'inspirant des résultats de recherches ayant identifié des facteurs pouvant influencer le rendement scolaire. Ce courant de recherche avait pour but d'aider le personnel scolaire à rendre leurs écoles plus efficaces. Les travaux d'Edmonds (1983), de Lipham (1981) et de Mortimore et al. (1988) ont contribué à l'apparition de tels programmes et occupent une place prépondérante dans la littérature portant sur ce courant de recherche. En 1983, Edmonds a publié un rapport recensant les programmes entrepris dans les districts scolaires de New York, Milwaukee, St-Louis, New Haven et Chicago, et dans les états du Connecticut et du New Jersey, de même que les programmes de

recherche et de développement conduits sous l'égide des universités Kent, du Michigan et d'État du Michigan.

Selon Jacobson (2011) les recherches sur l'amélioration scolaire se sont davantage concentrées sur les démarches de changement dans les écoles, les activités d'auto-évaluation ainsi que la façon dont le personnel enseignant s'implique dans le processus d'amélioration. Les travaux s'inscrivant dans le courant de l'efficacité scolaire de cette deuxième période vont aussi s'attarder à l'étude de modèles et de stratégies de changement pouvant permettre d'améliorer les résultats des élèves. Plus précisément, ils s'intéressent aux processus de développement organisationnels et à la professionnalisation des personnels œuvrant dans les écoles (Berger et al., 2004; Pelletier, 2013).

Enfin, il importe de souligner l'apport particulier d'une recension écrite par Lipham (1981) et portant sur l'évolution du rôle de la directrice ou du directeur d'école. À la suite de vastes recherches statistiques de la fin des années 1960 et du début des années 1970, il s'est attardé à tracer les principales tendances de la recherche eu égard aux écoles efficaces. D'entrée de jeu il importe de souligner que parmi les variables étudiées, l'influence de la directrice ou du directeur d'école sur la réussite scolaire émergeait invariablement comme un facteur-clé de succès. Toutefois, les résultats de ses analyses l'ont amené d'abord à conclure que les variables associées au statut socioéconomique des familles pourraient avoir une relation plus importante avec la réussite scolaire que les facteurs liés aux investissements en ressources humaines, financières ou matérielles. Enfin il constate qu'au début des années 1980, les recherches portaient davantage sur les processus et les comportements en lien avec l'attitude des élèves et leur réussite.

Une synthèse des recherches de cette dernière période fait l'objet du tableau qui suit.

Tableau 2. Synthèse des recherches présentées pour la deuxième période

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Weber (1971)	Étudier l'influence de divers facteurs sur le rendement des élèves en lecture	Méthodes mixtes (tests de lecture, observations dans les classes, entrevues avec les intervenants scolaires), quatre écoles situées en milieu défavorisé urbain, États-Unis	Sont déterminants de la réussite, le leadership, les ressources, les attentes, l'ordre, l'évaluation et l'accent mis sur la lecture : les résultats en lecture ont été influencés par l'école et non l'origine des élèves
Brookover et al. (1978)	Identifier et mesurer les relations entre des variables reliées au climat de l'école ainsi qu'à la réussite	Méthode quantitative (stratification des écoles en fonction de leur composition ethnique, analyses de régression), 68 écoles primaires du Michigan, États-Unis	Des aspects de l'environnement socio-scolaire font clairement la différence en ce qui a trait aux résultats scolaires (sentiment de contrôle des élèves par rapport à leur performance, attentes élevées à leur égard et climat positif)
Edmonds (1979)	Identifier et analyser les écoles efficaces pour en dégager des facteurs d'efficacité	Méthode quantitative (résultats des élèves en lecture et mathématiques), 55 écoles primaires en milieu urbain défavorisé jugées efficaces, Nord-est des États-Unis	Identification de cinq facteurs (environnement ordonné et sécuritaire, attentes élevées, accent mis sur les apprentissages de base, évaluation fréquente des progrès et leadership fort de la direction) accordant une attention particulière à la qualité des pratiques pédagogiques
Rutter et al. (1979)	Détailler les effets de l'école sur la réussite	Méthode quantitative (évolution des résultats scolaires, de l'assiduité, du comportement...), durée de trois ans, douze écoles secondaires, Londres, Angleterre	Origine sociale n'a pas d'effet sur les résultats ou le comportement des élèves, le climat à l'école et à la maison semble influencer leurs résultats, de même que les milieux où l'on estime leur travail scolaire et où le personnel enseignant travaille en collégialité
Edmonds (1983)	Décrire les programmes d'amélioration scolaire majeurs	Méthode qualitative, New York, Milwaukee, St-Louis, New Haven, Chicago, des états du Connecticut et du New Jersey ainsi que dans les universités d'État Kent, du Michigan et d'État du Michigan, États-Unis	Programmes organisés et administrés dans les écoles et districts scolaires, administrés par les agences d'éducation, et ceux de recherche, de développement et d'assistance technique
Lipham (1981)	Documenter l'évolution du rôle de la direction d'école	Recension d'écrits (fin des années 1960 et au début des années 1970)	Parmi les variables examinées, l'influence de la directrice ou du directeur d'école émergeait invariablement comme un facteur-clé de succès

Source. Martel, 2020.

1.3 Période 3 Méthodologies plus sophistiquées et facteurs liés au contexte (milieu des années 1980 – début des années 1990)

Dans leur recension d'écrits, Reynolds et al. (2014), situent la troisième période de développement du mouvement de l'efficacité scolaire entre le milieu des années 1980 et le début des années 1990. Les recherches de cette période utilisent un plus grand nombre de facteurs liés au contexte grâce à des méthodologies plus sophistiquées. Les méta-analyses font leur apparition et permettent une étude plus large et approfondie des résultats de recherche obtenus.

Une recherche réalisée à Londres par Mortimore et al. (1988) sur une période de quatre ans auprès de 50 écoles primaires choisies aléatoirement et regroupant un total de 2 000 élèves, témoigne justement de cette évolution méthodologique. Soucieux de décrire ce qui caractérisait les élèves, le personnel enseignant, l'organisation et le curriculum des écoles primaires étudiées ainsi que l'évolution de leur rendement scolaire, puis désireux d'expliquer pourquoi certaines de ces écoles et certains groupes d'élèves diffèrent dans leur performance, les chercheurs ont procédé à des observations tant dans les écoles que dans les classes. À l'aide d'un questionnaire, ils ont récolté des données sur les caractéristiques des élèves, sur leurs comportements et sur leurs résultats scolaires en lecture et en mathématiques, de même que sur diverses caractéristiques des membres du personnel, sur les besoins particuliers des élèves, sur le curriculum, sur les planifications et les stratégies d'enseignement, sur le point de vue des parents ainsi que sur la vie scolaire. À la suite de leurs analyses, les chercheurs ont conclu que l'effet école comptait quatre fois plus que les caractéristiques personnelles sur la réussite scolaire des élèves.

Une recherche de Levine et Lezotte (1990) a identifié huit facteurs en lien avec la réussite scolaire. À la suite à une synthèse d'environ 400 recherches conduites principalement depuis 1985, ces chercheurs ont conclu que les facteurs d'efficacité scolaire doivent être considérés comme des prérequis plutôt que comme des garanties de succès, que les politiques et les pratiques instaurées par l'école doivent tenir compte de son contexte et de ses priorités, et que les tests utilisés doivent encourager le développement de compétences de haut niveau. Selon eux, la recherche doit mettre l'accent tant sur l'efficacité des compétences des enseignantes et des enseignants que sur leurs pratiques, de même que sur l'esprit de collaboration existant entre les administratrices et les administrateurs scolaires et les membres du personnel.

La dernière recherche présentée pour cette période est celle de Sammons et al. (1995). Il s'agit d'une recension de 186 recherches menées auprès d'écoles primaires et secondaires britanniques, canadiennes et américaines considérées comme efficaces (Bissonnette et al., 2006). Elle avait pour objectif d'analyser les facteurs d'efficacité scolaire. Les résultats de leur recherche montrent entre autres que parmi les onze facteurs susceptibles de contribuer à la réussite des élèves qu'ils ont identifiés, certains confirment les travaux de Levine et Lezotte (1990) ainsi que ceux plus anciens d'Edmonds (1979).

En somme, au cours de cette troisième période, les cinq facteurs identifiés par Edmonds (1979) sont reconnus comme ayant une influence importante sur l'efficacité scolaire (Dumay, 2009b; Hallinger et al., 1983; Scheerens et Bosker, 1997; Van Damme et al., 2009), et encore aujourd'hui les chercheuses et les chercheurs continuent à s'y référer. Le tableau qui suit présente

les recoupements qui existent entre les facteurs identifiés par les recherches qui viennent d'être mentionnées.

Tableau 3. Comparaison des facteurs d'efficacité scolaire

Cinq facteurs d'Edmonds (1979)	Huit facteurs de Levine et Lezotte (1990)	Onze facteurs de Sammons et al. (1995)	Cinq facteurs généraux Dumay (2009b), Scheerens et Bosker (1997) et Van Damme et al. (2009)
Attentes élevées par rapport aux résultats de tous les élèves	Attentes et exigences élevées envers les élèves	Attentes élevées	Attentes élevées par rapport aux résultats de tous les élèves
Accent mis sur les apprentissages de base	Concentration sur l'acquisition des apprentissages de base Formation continue offerte à l'école orientée sur la pratique	Concentration sur l'enseignement et les apprentissages Enseignement déterminé et réfléchi	Concentration sur les apprentissages de base
Environnement ordonné et sécuritaire (propice aux apprentissages)	Culture et climat scolaires productifs Dispositions pédagogiques efficaces	Environnement favorable aux apprentissages Organisation apprenante Renforcement positif	Environnement ordonné et sécuritaire
Évaluation fréquente des progrès des élèves	Suivi des progrès des élèves	Suivi des progrès	Évaluation fréquente des progrès des élèves
Leadership accordant une attention particulière à la qualité de l'enseignement	Leadership exceptionnel	Leadership professionnel Vision et but partagés	Leadership pédagogique fort
	Implication des parents	Partenariat entre l'école et la maison Droits et responsabilités des élèves	

Source. Martel, 2020.

Malgré les décennies qui les séparent, les résultats des recherches d'Edmonds (1979), de Levine et Lezotte (1990), de Sammons et al. (1995), de Dumay (2009b), de Scheerens et Bosker (1997) et de Van Damme et al. (2009) convergent : les attentes élevées, la concentration sur les apprentissages, un environnement propice aux apprentissages, un suivi des progrès des élèves ainsi

qu'un leadership fort de la directrice ou du directeur d'école reviennent systématiquement, à quelques détails près.

Pour conclure cette section, un résumé des recherches aux méthodologies plus sophistiquées et aux facteurs liés au contexte est exposé dans le tableau qui suit.

Tableau 4. Synthèse des recherches présentées pour la troisième période

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Mortimore et al. (1988)	Décrire les élèves, le personnel enseignant, l'organisation et le curriculum des écoles primaires, ainsi que leurs progrès dans le temps puis documenter pourquoi certaines écoles sont meilleures que d'autres ainsi que les différences remarquées dans les progrès de différents groupes d'élèves	Méthode mixte (observations en classe et dans l'école, données sur les caractéristiques des élèves et sur leurs résultats ainsi que sur l'organisation scolaire), longitudinale (quatre ans), 50 écoles primaires, 2000 élèves	Les caractéristiques identifiées sont cohérentes avec les facteurs déjà identifiés et les progrès des élèves sont, en majeure partie, attribuables à l'influence déterminante de l'école
Levine et Lezotte (1990)	Identifier les meilleures pratiques ainsi que les facteurs d'efficacité scolaire	Recension d'écrits (407, principalement des écoles primaires et intermédiaires) Depuis le milieu des années 1970 États-Unis	Les huit facteurs d'efficacité scolaire identifiés sont des prérequis plutôt que des garanties de succès, les politiques et les pratiques instaurées doivent tenir compte du contexte, les tests utilisés doivent encourager le développement de compétences de haut niveau et la recherche doit mettre l'accent sur l'efficacité des compétences pédagogiques, ainsi que sur les efforts collégiaux entre les administrateurs scolaires et les membres du personnel.
Sammons et al. (1995)	Analyser les facteurs d'efficacité des écoles primaires et secondaires	Recension d'écrits (186, sur les écoles efficaces britanniques, canadiennes et américaines, du primaire et du secondaire), fin années 1970 jusqu'à mi-1990 Angleterre, États-Unis et Hollande	Liste de onze facteurs d'efficacité scolaire interreliés et souvent mutuellement dépendants

Source. Martel, 2020.

1.4 Période 4 Exploration des causes des différents effets étudiés (années 1990)

Au cours de la quatrième période, les tentatives de mesurer l'influence de différents effets de l'école sur la réussite se sont multipliées (Reynolds et al., 2014). Comme souligné précédemment, les recherches passent du modèle input-output à celui de l'input-process-output (Reynolds et al., 2014; Teddlie et Reynolds, 2000). Les écrits choisis pour cette période et la suivante portent davantage sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école et ce qui les sous-tend.

L'approche input-output tente de mesurer l'effet d'une variable sur une autre sans tenir compte de variables médiatrices. C'est le cas quand une chercheuse ou un chercheur tente de mesurer l'effet des pratiques d'une directrice ou d'un directeur d'école sur le taux de réussite des élèves. L'influence d'autres variables comme les interventions éducatives enseignantes n'est alors pas prise en considération (Dumay, 2009b). Jusqu'à la fin des années 1980, la plupart des recherches utilisaient des modèles à effets directs (Dumay, 2009b; Hallinger et Heck, 1998; ten Bruggencate, Luyten, Scheerens et Slegers, 2012) qui supposaient que la directrice ou le directeur avait un tel effet sur les résultats scolaires. Les chercheuses et les chercheurs de l'époque semblaient penser que cet effet pouvait être mesuré avec fiabilité sans tenir compte de l'influence ou de l'effet d'autres variables comme le climat organisationnel, l'engagement du personnel enseignant ou l'organisation pédagogique de l'école (Hallinger et Heck, 1998).

Plusieurs recherches ont testé empiriquement les effets directs des pratiques des directrices et des directeurs sur les résultats scolaires. À la suite de leur recension d'écrits, Hallinger et Heck (1998) ont conclu que, dans la plupart des cas, il n'existe pas de relation significative directe entre

les pratiques de gestion et la réussite scolaire. En effet, la façon dont s'opérait la relation entre ces variables n'était pas concluante et les corrélations obtenues ne présentaient pour la plupart aucune relation significative entre elles (Hallinger et Heck, 1998). Dans leur recension des écrits, ils n'ont pu retracer que de faibles effets directs de ces pratiques, et ce, malgré l'utilisation de diverses méthodologies (Dumay, 2009b; Hallinger et Heck, 1998), comme les méta-analyses ou les recherches de type mixtes. En somme, ce peu de succès des modèles à effets directs a motivé les chercheurs à explorer d'autres modèles théoriques et d'autres stratégies pour mieux comprendre comment les pratiques de gestion pouvaient influencer la réussite scolaire (Dumay, 2009b; ten Bruggencate et al., 2012).

Les premières études des effets indirects des pratiques de gestion sur l'efficacité de l'école ont été réalisées vers la fin des années 1980 (ten Bruggencate et al., 2012) grâce au raffinement des méthodes d'analyse statistique (Hallinger et Heck, 1998). Plusieurs ont confirmé l'effet indirect des pratiques des directrices et des directeurs sur les résultats des élèves (Dumay, 2009b; Hallinger et Heck, 1998; Kanani, 1996; Seashore Louis, Dretzke et Wahlstrom, 2010). Les effets indirects constatés s'opèrent par leur influence de ces gestionnaires sur les membres du personnel (Hallinger et Heck, 1998; Leithwood et al., 2006; Orr et Orphanos, 2011; ten Bruggencate et al., 2012), ou encore via divers moyens et aménagements organisationnels (Orr et Orphanos, 2011) et leur ampleur. (Dumay, 2009b) Par exemple, lorsqu'une directrice ou un directeur d'école planifie avec l'équipe enseignante la formation des groupes, l'organisation pédagogique ainsi mise en œuvre est un levier puissant, d'autant plus lorsqu'elle est réalisée en collégialité.

Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998) ont réalisé une recension des écrits portant sur les résultats de recherches ayant exploré la relation entre les pratiques des directrices et des directeurs d'école et la réussite. Les recherches analysées ont été réalisées entre 1980 et 1995 dans différents pays (Angleterre, Canada, Îles Marshall, Israël, Hong Kong, Pays-Bas et Singapour). En premier lieu, ils visaient à analyser les cadres conceptuels ainsi que les méthodes utilisées pour les catégoriser (1996a). En second lieu, leur objectif était d'analyser les cadres théoriques et les caractéristiques méthodologiques puis de proposer un cadre théorique (1996b). Finalement, ils avaient pour but de comprendre l'effet des pratiques des directrices et des directeurs d'école sur la réussite et expliquer les divergences constatées dans les résultats de recherche à ce propos (1998).

Suite à leurs analyses, Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998) ont conclu que les pratiques des directrices et des directeurs exercent un effet indirect mesurable sur l'efficacité et la réussite scolaires, d'une faible incidence, bien que statistiquement significative. Toutefois, comme ils avancent qu'« achieving results through others is the essence of leadership », (Hallinger & Heck, 1996a, p. 39), cela leur semble normal. Les résultats de cette recension des écrits permettent également de voir la catégorisation des recherches non expérimentales à un modèle d'effet direct, indirect, médié ou réciproque qu'ils proposent dans leur première publication (1996a). Dans la seconde, c'est l'amélioration de la qualité de la recherche, tant sur le plan conceptuel que méthodologique qui est mise de l'avant (1996b). Finalement, en 1998, ils ont publié les résultats de leurs travaux en lien avec l'augmentation de la sophistication des recherches, la taille d'effet des pratiques de la directrice ou du directeur ainsi que leurs explications pour les divergences observées dans les résultats de recherches antérieures. Ils ont également proposé quatre domaines d'influence des pratiques du personnel de direction : 1) leur engagement dans l'encadrement, la

transmission et le maintien des objectifs de l'école, 2) leurs interactions dans l'organisation et leurs réseaux, 3) le recours à différentes ressources personnelles (responsabilité, coopération et engagement pour une cohésion éducative et sociale plus grande) et 4) le développement d'une culture éducative et de valeurs partagées.

Pour leur part, dans leur livre « The foundations of educational effectiveness » Scheerens et Bosker (1997) ont défini les concepts liés à l'efficacité scolaire puis analysé les connaissances sur celle-ci. À la suite de leur analyse des résultats de recherches provenant de divers pays, souvent appuyés par des méta-analyses et accompagnés d'interprétations théoriques, ces chercheurs ont proposé un cadre théorique, après avoir distingué les pratiques ayant le plus d'influence sur l'efficacité scolaire. Ils ont entre autres constaté que les facteurs se rapportant à ce qui se passe dans la classe avaient plus d'influence sur le rendement scolaire que ceux liés aux diverses pratiques de gestion (Van Damme et al., 2009), tout en précisant que la directrice ou le directeur d'école a un effet indirect statistiquement significatif mais faible sur la réussite.

Finalement, voici un tableau synthèse de cette période.

Tableau 5. Synthèse des recherches présentées pour la quatrième période

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998)	Analyser les cadres conceptuels ainsi que les méthodes utilisées pour les catégoriser (1996a); analyser les cadres théoriques et les caractéristiques méthodologiques et proposer un cadre théorique (1996b); comprendre l'effet des pratiques des directrices et des directeurs d'école sur la réussite et expliquer les divergences constatées dans les résultats de recherche à ce propos (1998)	Recension de 40 recherches empiriques réalisées entre 1980 et 1995 dont la plupart étaient quantitatives et quelques-unes qualitatives; identification des variables utilisées dans les recherches recensées, exploration de la relation entre les pratiques des directrices et directeurs d'école et la réussite des élèves Angleterre, Canada, Îles Marshall, Israël, Hong Kong, Pays-Bas et Singapour	Effet indirect des pratiques de la directrice ou du directeur d'école; catégorisation des recherches non-expérimentales à un modèle d'effet direct, indirect, médié ou réciproque (1996a); amélioration de la qualité de la recherche, tant sur le plan conceptuel que méthodologique (1996b); augmentation de la sophistication des recherches (1998); taille d'effet des pratiques de la directrice ou du directeur petite, mais significative (1998); divergences dans les résultats de recherches antérieures dues au passage de modèles à conceptualisation d'effets directs vers d'autres à effets indirects, incluant les méthodes d'analyses plus poussées (1998)
Scheerens et Bosker (1997)	Définir les concepts reliés à l'efficacité scolaire; analyser les connaissances afin de distinguer les pratiques les plus efficaces; proposer un cadre théorique de l'efficacité scolaire en vue d'une amélioration scolaire	Recension d'écrits (y compris de méta-analyses); analyse critique des connaissances accumulées (contexte, instruments utilisés...) International	Liste de facteurs (attentes, leadership éducatif, consensus et cohésion, qualité du curriculum, opportunités d'apprentissage, climat, évaluation à des fins d'apprentissage, enseignement structuré, encouragement de l'apprentissage autonome, rétroaction et différenciation) : les directrices et les directeurs d'école ont un effet indirect sur la réussite

Source. Martel, 2020.

1.5 Période 5 Internationalisation des recherches et synergie des approches (fin des années 1990 et suivantes)

Selon Reynolds et ses collègues (2014), la cinquième période a pu compter sur les immenses possibilités de réseautage international pour favoriser la concertation des chercheuses

et des chercheurs des courants des écoles efficaces et de l'amélioration scolaire, amplifiant ainsi le développement de la recherche. Berger et son équipe (2004) avancent que ce rapprochement a été marqué entre autres par une focalisation accrue sur les résultats scolaires, une prise en compte tant des caractéristiques de l'apprentissage et de l'enseignement que de celles de l'école, la possibilité pour les praticiennes et les praticiens de connaître les résultats de recherches ayant permis d'identifier les facteurs les plus susceptibles d'influencer le rendement des élèves, l'utilisation de méthodologies de recherche mixte, la préoccupation d'assurer la fiabilité et la validité des processus de recherche et une attention particulière aux divers changements à apporter à la culture des écoles. Bref, à compter de la fin des années 1990, les chercheurs s'intéressant à l'efficacité scolaire, notamment en ce qui a trait aux pratiques des directrices et des directeurs d'école, ont entrepris des recherches plus ciblées dans le but de vérifier ou de proposer de nouveaux modèles théoriques prenant en compte les résultats de recherche des périodes précédentes et utilisant de nouvelles formes d'analyses statistiques.

Cette section présente brièvement les principales recherches de cette période en mettant l'accent sur l'objet de la présente recherche, à savoir les pratiques des directrices et des directeurs d'école ayant une influence sur la réussite scolaire et certains éléments qui les sous-tendent. Le tableau qui suit montre la structure de la présentation de ceux-ci.

Tableau 6. Structure de présentation des écrits pour la période 5

Types de recherche	Auteurs
Recensions d'écrits	Cotton (2003) Leithwood et al. (2006)
Méta-analyses	Witziers et al. (2003) Waters, Marzano et McNulty (2003) Scheerens (2012)
Méthodologies mixtes	Hallinger et al. (1983) Bryk et Schneider (2002) Wahlstrom et al. (2010)
Recherches sur des fondements	Jacobson et al. (2007) Crum et Sherman (2008) Crum et al. (2009) Sanzo et al. (2011) Le Fevre et Robinson (2015)

Source. Martel, 2020.

1.5.1 Recensions des écrits

La première recension des écrits est une synthèse de 81 rapports de recherche sur les pratiques de gestion des directrices et des directeurs d'école réalisée par Cotton (2003). Elle a surtout mis l'accent sur les recherches effectuées entre 1985 et 2000 ayant comme caractéristique d'avoir étudié la relation de ces pratiques avec au moins une variable liée aux résultats des élèves. Selon Marzano et son équipe de chercheurs (2016), Cotton a recensé pas moins de 25 pratiques ayant « une incidence positive sur les variables dépendantes du rendement scolaire » (Marzano et al., 2016, p. 30), de l'attitude et du comportement des élèves, mais aussi des enseignants, et du taux de décrochage. Parmi ces pratiques, il est intéressant de mentionner d'abord celles qui concernent le personnel enseignant, comme l'expression d'attentes élevées ou le soutien émotionnel et interpersonnel à offrir, et celles qui assurent à l'élève un environnement scolaire

ordonné et sécuritaire ou qui mettent l'accent sur les rituels, les cérémonies et d'autres actions symboliques. Mais la grande majorité des pratiques concerne le type de gestion et de leadership assuré par la directrice ou le directeur d'école, sa visibilité et son accessibilité, par exemple. À ce sujet, il importe de souligner une vision et des objectifs favorisant un niveau d'apprentissage élevé, un suivi des progrès des élèves et un partage des constatations, un climat positif et favorable à la collaboration, la communication et l'interaction, notamment en lien avec les enjeux pédagogiques, les possibilités d'une formation continue en vue d'une amélioration continue, l'observation en classe, la rétroaction aux enseignantes et aux enseignants, la protection du temps d'enseignement ou encore la reconnaissance des réalisations des élèves et de la contribution du personnel aux succès de ces derniers. Dans le même ordre d'idées, Cotton a pu identifier des pratiques évitées par le personnel de direction. Le fait d'exercer un contrôle démesuré, d'avoir recours à des pratiques trop axées sur la gestion, la direction, la supervision et la régulation de même que de négliger celles visant à aider et supporter le personnel ou encore laisser le travail prendre une trop grande place dans leur vie, pratiques ou habitudes qui peuvent avoir une influence négative sur la réussite de leurs élèves.

Finalement, Cotton souligne que, si le résultat de sa recherche débouche sur une longue liste de pratiques, « the picture that emerges of their effectiveness is much more than a mere collection of behaviours » (2003, p. 7). Cette liste de pratiques constitue à juste titre un tout plus grand que la somme des parties et qui les transcende. Les objectifs spécifiques de cette thèse recoupent d'une certaine manière cette affirmation en cherchant à distinguer les intentions et dévoiler des représentations qui guident et orientent la mise en œuvre des pratiques et des stratégies des directrices et des directeurs d'école en vue de favoriser la réussite.

La deuxième recension des écrits retenue est celle de Leithwood et de son équipe (2006). Ils ont à leur tour procédé à une recension des écrits sur les pratiques de gestion du personnel de direction. Ils ont utilisé des résultats de recherches de la fin des années 1990 et du début des années 2000 ayant eu recours à des recensions d'écrits et à une variété de méthodologies. Les résultats de leur recherche ont permis de confirmer quatre catégories de pratiques déjà identifiées par Leithwood en 1994, à savoir : établir les orientations, perfectionner les intervenantes et les intervenants, repenser l'organisation et gérer le programme éducatif. Ces quatre catégories sont composées de 14 pratiques reconnues pour avoir un effet significatif sur la réussite scolaire. Le tableau qui suit témoigne des catégories et pratiques identifiées par Leithwood et al. (2006).

Tableau 7. Pratiques identifiées par Leithwood et al. (2006)

Établir les orientations	Vision
	Objectifs
	Attentes élevées
Perfectionner les intervenants	Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés
	Stimulation intellectuelle
	Modélisation
Repenser l'organisation	Construction d'une culture de collaboration
	Structuration de l'organisation pour faciliter le travail
	Relations productives avec les familles et les communautés
	Réseautage de l'école dans un plus large environnement
Gérer les activités pédagogiques	Recrutement
	Support à l'enseignement
	Suivi
	Protection du personnel contre les distractions de leurs tâches centrales

Source. Leithwood et al., 2006, p. 22.

Ces pratiques font partie du répertoire des directrices et des directeurs d'école favorisant la réussite, mais il est important de noter qu'elles ne sont pas nécessairement présentes chez tous ces gestionnaires, y compris chez ceux qui sont reconnus comme les plus performants (Cotton, 2003;

Leithwood et al., 2006). Par ailleurs, Leithwood et ses collègues affirment que les pratiques qu'ils ont identifiées sont pertinentes tant pour les écoles américaines que pour celles d'Angleterre, du Canada et de Hong Kong, et qu'elles sont valables tant aux ordres d'enseignement primaire que secondaire. Ils ont aussi comparé leurs résultats à ceux obtenus en 2003 par Hallinger en affirmant que le modèle développé par ce dernier était « the most fully tested model of instructional leadership available in the literature » (Leithwood et al., 2006, p. 20). Ils ont fait de même avec les travaux de Waters et al. (2003) et de Marzano et al. (2005). Ces derniers seront abordés plus loin dans ce chapitre.

Parmi les résultats de leur recherche, ils ont trouvé que les effets des expériences externes (celle des politiques éducatives et du développement professionnel, par exemple) sur leurs pratiques sont « mediated by their inner lives - their thoughts, feelings, educational histories, professional identities, values and dispositions » (Leithwood et al., 2006, p.68). Ces facultés, aptitudes et caractéristiques que sont les pensées, les sentiments et les valeurs par exemple, agissent comme des filtres dans l'interprétation que les directrices et les directeurs d'école se font de ce qu'ils perçoivent dans leur milieu. C'est sur ces représentations que se fondent les pratiques que les directrices et les directeurs choisissent de mettre en œuvre, ainsi que les compétences avec lesquelles ils entrent en action. Ces éléments servent de cadre interprétatif pour les choix de pratiques qu'ils feront dans l'exercice de leurs fonctions. Ils ont dénoté quatre catégories de valeurs présentes dans les recherches sur les pratiques du personnel de direction : les valeurs humaines fondamentales comme la liberté, la joie et la survie, les valeurs morales générales comme la justice et le courage, les valeurs professionnelles, comme le sens des responsabilités, et les valeurs sociales et politiques, comme la participation, le partage et la loyauté. Selon leur recension, les

valeurs humaines et professionnelles exercent une influence dominante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions.

Cependant, les auteurs soulignent que pour être en mesure de mettre en œuvre des pratiques qui favorisent la réussite scolaire comme le développement du personnel et sa motivation, les directrices et les directeurs d'école se doivent de posséder un ensemble de dispositions et de compétences cognitives et affectives leur permettant de choisir des stratégies opérationnelles efficaces. Or, selon eux, il n'y aurait pas encore de données probantes quant à des facteurs personnels [internal states] qui peuvent assurer l'amélioration continue de la réussite scolaire. La compréhension de ce qui sous-tend les pratiques de gestion des directrices et des directeurs d'école est justement ce que vise cette thèse. Leithwood et al. (2006) avancent que chercher ce que font les directrices et les directeurs d'école efficaces est avant tout chercher la réponse aux questions comment et pourquoi. Ces avancées rejoignent deux des objectifs spécifiques de cette thèse, à savoir distinguer les intentions et dévoiler les représentations qui sous-tendent les pratiques et les stratégies mises en œuvre par le personnel de direction.

1.5.2 Méta-analyses

Les trois prochaines recherches ont utilisé une approche méthodologique plus ambitieuse, il s'agit de la méta-analyse, une « recension des écrits scientifiques qui utilise une technique statistique permettant de quantifier les résultats de plusieurs recherches qui étudient l'effet d'une variable en particulier » (Bissonnette et al., 2006, p. 60). Plus précisément, elle consiste à calculer l'effet moyen d'une variable en écart-type par l'utilisation de résultats standardisés provenant des recherches sélectionnées. La qualité de la méthodologie et des résultats de ces dernières influence

la qualité des résultats d'une méta-analyse. La synthèse de plusieurs recherches ayant comme cible une même variable permet d'identifier des tendances et d'accroître les « possibilités de généralisation » (Bissonnette et al., 2006, p. 61).

La première est une méta-analyse réalisée par Witziers et al. (2003) visant à estimer le niveau d'effet possible des pratiques des directrices et directeurs d'école sur la réussite. Leur recherche a été réalisée en utilisant des recherches effectuées dans différents pays entre 1986 et 1996. Ils se sont intéressés aux effets directs des pratiques en calculant leurs coefficients de corrélation avec la réussite des élèves. Leurs résultats montrent qu'en général, les pratiques ne présentent que peu de corrélation avec le rendement scolaire. Le coefficient de corrélation moyen auquel ils sont arrivés est pratiquement nul. À la suite de tels résultats, ces chercheurs ont recommandé l'utilisation de modèles à effets indirects, plus prometteurs selon eux, pour vérifier les possibles relations entre les pratiques des directrices et des directeurs d'école et la réussite scolaire.

Comme pour Cotton (2003) de même que Leithwood et al. (2006), Witziers et al. (2003) sont d'avis que les chercheurs devraient s'intéresser non seulement aux pratiques des directrices et des directeurs d'école, mais également aux raisons, aux motivations et aux valeurs qui les poussent à mettre en œuvre leurs pratiques. Ils affirment que les pratiques de ces gestionnaires sont intentionnellement adaptées pour influencer les processus mis en œuvre en vue de favoriser la réussite.

À la même époque, Waters et al. (2003) ont à leur tour réalisé une méta-analyse sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école, quels qu'en soient les effets sur la réussite

scolaire. Pour réaliser cette méta-analyse, ils ont répertorié plus de 5 000 recherches datant d'aussi loin que les années 1970. À partir de critères qu'ils avaient arrêtés, 69 d'entre elles ont été retenues, dont celles de Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998) et de Cotton (2003). L'ensemble de ces recherches avait rejoint environ 1,4 million d'élèves, 14 000 enseignantes et enseignants ainsi que 650 directrices et directeurs d'école, tous répartis dans 2 802 écoles (Marzano et al., 2016). Contrairement à la recherche de l'équipe de Witziers, les résultats de leur méta-analyse présentent des corrélations entre 21 pratiques des directrices et des directeurs d'école et la réussite.

Tableau 8. Pratiques identifiées par Marzano et al. (2016)

Pratiques	Coefficients de corrélation
Connaissance de la situation	.33
Flexibilité	.28
Discipline	.27
Rayonnement	.27
Supervision et évaluation	.27
Culture	.25
Ordre	.25
Ressources	.25
Connaissance en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation	.25
Participation du personnel	.25
Agent de changement	.25
Focalisation	.24
Récompenses conditionnelles	.24
Stimulation intellectuelle	.24
Communication	.23
Idéaux et convictions	.22
Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation	.20
Visibilité	.20
Optimisme	.20
Affirmation	.19
Relations	.18

Source. Marzano et al., 2016, p. 73.

Des coefficients de corrélation variant de .18 à .33 ainsi qu'un coefficient de corrélation moyen de .25 ont été obtenus entre les pratiques des directrices et des directeurs d'école et la réussite scolaire dans leurs écoles, quels que soient les types d'effet de ces pratiques. Il importe de faire remarquer que ces dernières sont un mélange de qualités, d'attitudes, de rôles et de fonctions. Dans leur version originale de la méta-analyse publiée en 2003 (Waters et al., 2003), les auteurs utilisaient le terme « responsabilités » pour regrouper l'ensemble de ces pratiques. Une version plus détaillée a été publiée par la suite en 2005 (Marzano et al., 2005) et traduite en français (Marzano et al., 2016).

Cette recherche vient à son tour souligner l'importance des objectifs de cette thèse relatifs aux facteurs personnels influençant les pratiques retenues par les directrices et les directeurs afin d'améliorer la réussite scolaire. En effet, Marzano et ses collègues ont constaté que

posséder des convictions bien définies en ce qui concerne l'école, l'enseignement et l'apprentissage, partager ses convictions au sujet de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage avec le personnel [et] adopter des comportements conformes à ses convictions (p. 59)

faisait partie des 21 pratiques de gestion identifiées comme ayant un effet sur la réussite. Ils ont de plus été en mesure de reconnaître des idéaux et des valeurs qui guidaient le travail d'équipe dans une école : l'importance accordée à la qualité, à la responsabilité, à l'intégrité, à l'éthique et à l'ouverture. Ils insistent en particulier sur l'importance pour la directrice ou le directeur de l'école d'être cohérent dans le choix de leurs pratiques avec les idéaux et les convictions qu'ils affirment. Toute dissonance perçue par leur personnel entre les valeurs annoncées et les pratiques actualisées

risque de nuire à la mise en œuvre de plans d'action et de stratégies visant l'atteinte d'objectifs d'amélioration.

En 2012, Scheerens et Steen ont revu les résultats de Scheerens et Bosker (1997), de Witziers et al. (2003) et de Marzano et al. (2005). Leur intérêt portait sur les éléments associés au contexte scolaire et pédagogique pouvant influencer la réussite. Les méta-analyses des deux dernières équipes ont été présentées précédemment, et celle de Scheerens et Bosker (1997) portait sur des recherches publiées entre 1985 et 2005, dont 155 articles provenant de la recherche sur l'efficacité scolaire et 177 provenant de la recherche sur l'enseignement efficace. Leurs résultats indiquent que, dans la majorité des cas relevés, les relations entre les indicateurs d'une école efficace et le rendement scolaire n'étaient pas significatives (Scheerens et Steen, 2012).

Tout comme Leithwood et al. (2006), Scheerens et Steen (2012) ainsi que Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont avancé certaines hypothèses afin d'expliquer les différences constatées entre les résultats des recherches de Scheerens et Bosker (1997) et de Witziers et al. (2003) d'une part, et ceux de Marzano et al. (2005) d'autre part. Les premiers n'avaient trouvé aucune ou peu de relation entre les pratiques de gestion ayant cours dans les écoles efficaces et la réussite des élèves, alors que les deuxièmes révélaient des corrélations entre 21 de ces pratiques et la performance des élèves. Parmi ces hypothèses, le fait que la recherche de l'équipe de Marzano ne portait pas uniquement sur les effets directs mais aussi sur ceux ayant une influence indirecte, que certaines recherches s'étaient limitées à des écoles américaines alors que d'autres ciblaient des écoles de plusieurs pays, ou encore que 60 des 70 recherches utilisées étaient des thèses ou des mémoires inédits. Pour Leithwood et al. (2006), cela peut s'expliquer par le fait que quatre des 21 pratiques

retenues par Marzano étaient plutôt des traits de personnalité ou des caractéristiques personnelles que des pratiques de gestion.

En somme, il n'y a pas de consensus quant aux explications avancées dans la recension des écrits qui permettrait de généraliser dans quelle mesure et dans quel contexte l'une ou l'autre de ces pratiques peut avoir une influence sur la réussite des élèves. S'intéresser à ce qui les sous-tend pourrait expliquer, ou à tout le moins éclairer, les différences constatées dans les résultats de recherche.

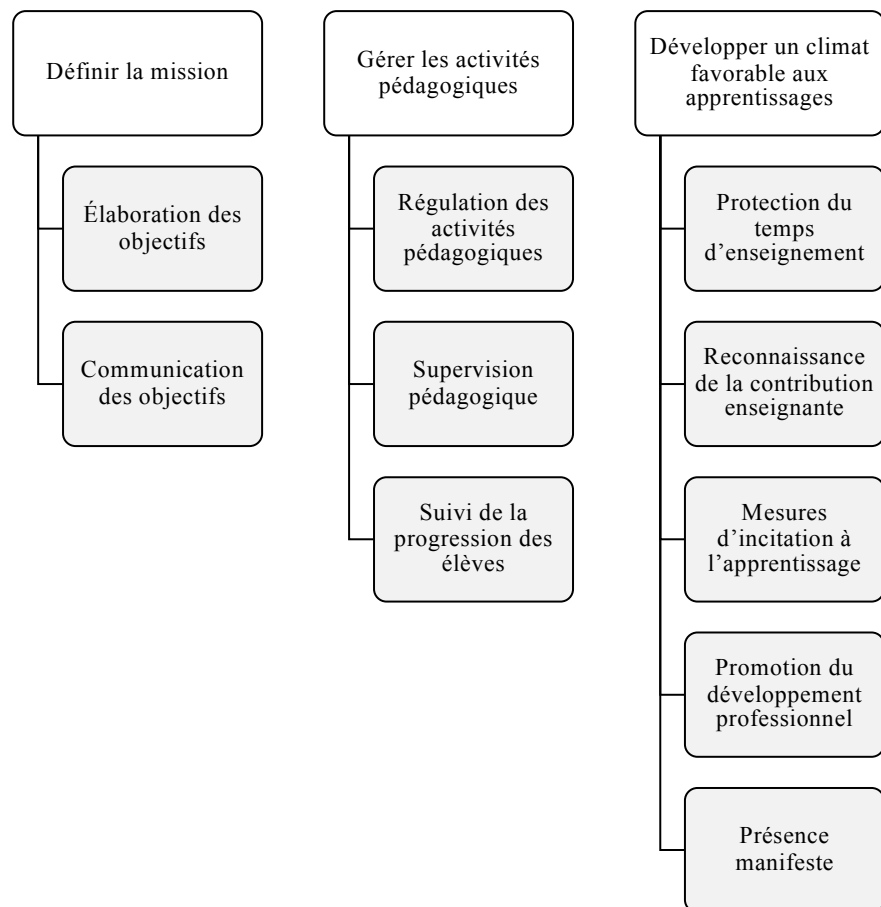
1.5.3 Méthodologies mixtes

D'autres recherches, comme celle de Hallinger et al. (1983), de Bryk et Schneider (2002) et de Wahlstrom et al. (2010), recourent à des méthodologies mixtes, réalisées sur de vastes échantillons et sur une longue période de temps. Dès 1983, Hallinger était à développer une échelle d'évaluation des pratiques des directrices et des directeurs d'école, le Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), dans le but de permettre un traitement plus rigoureux du rôle de ces gestionnaires (Hallinger et Wang, 2015). Les principes qui ont guidé la conception de cet instrument sont les suivants :

- The instrument would focus on specific job-related behaviors of school principals concerned with leading and managing teaching and learning in schools.
- The content foci of the instrument would be drawn from research related to principal and school effectiveness.
- The instrument would meet measurement standards required for use in principal evaluation, needs assessment, research, and district-level policy analysis. (Hallinger et Wang, 2015, p. xv)

Afin d'en arriver à construire un tel outil, il a entrepris avec des collègues une recherche auprès de membres du personnel enseignant, de direction d'école et de responsable de supervision provenant de dix écoles primaires californiennes d'un même district. Travaillant étroitement avec les administratrices et les administrateurs d'un district engagé dans l'amélioration scolaire, ces chercheurs ont réalisé une première étape du développement du PIMRS en analysant rigoureusement le rôle du personnel de direction. Un questionnaire a été administré et des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès d'administratrices et d'administrateurs scolaires, de directrices et de directeurs d'école ainsi que de superintendantes et de superintendants, afin de recueillir leurs perceptions des dimensions importantes relatives au rôle que joue le personnel de direction.

Cette première phase a permis d'élaborer un cadre conceptuel comprenant trois dimensions : la définition de la mission, la gestion des activités pédagogiques et le développement d'un climat favorable aux apprentissages. Ces trois dimensions regroupent ensemble dix fonctions. Le référentiel de Hallinger et ses fondements théoriques de même que l'outil de recherche qu'il a développé sont tirés du livre d'Hallinger et Wang (2015). La figure 1 présente ce cadre qui sera détaillé dans la seconde partie de ce chapitre, présentant le cadre théorique de cette thèse.



Note. Figure adaptée de Hallinger et Wang (2015), p. 28.

Figure 1. Cadre de référence du *PIRMS*

Comme mentionné précédemment, ce questionnaire est un outil très utilisé par les chercheuses et les chercheurs pour étudier les pratiques des directrices et des directeurs d'école (Hallinger et Wang, 2015). Certaines des recherches l'ayant utilisé, dont celles de Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998), de Witziers et al. (2003), de Robinson et al. (2008) et de Scheerens (2012), figurent parmi celles qui sont les plus reconnues. Il importe de souligner qu'afin d'évaluer la fiabilité de l'outil, Hallinger et Wang (2015) ont entrepris une méta-analyse des résultats de

recherche obtenus au cours des 30 dernières années en espérant que celle-ci « would enable a more comprehensive, updated and differentiated perspective on the PIMRS scale's reliability than would be possible from any single validation study » (Hallinger & Wang, p. 69). S'appuyant sur des données accumulées à des niveaux scolaires variés, auprès de divers intervenants scolaires, situées dans différents pays, les auteurs ont conclu que le questionnaire, conçu tant pour le personnel enseignant que pour le personnel de direction, satisfaisait à des normes élevées de fiabilité tant sur le plan de la recherche que de la pratique. Cet outil demeure encore fort utile de nos jours pour identifier et décrire les pratiques des directrices et des directeurs d'école. La version originale du questionnaire a été traduite en français avec l'accord d'Hallinger par Lauzon, Massé et Lapointe (2018) puis adaptée pour qu'elle puisse rendre compte de la réalité professionnelle du personnel de direction québécois.

Considérant que les cadres de référence de Leithwood, d'Hallinger et de Marzano constituent le cœur de toute recension des écrits portant sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école, le tableau qui suit permet de les comparer.

Tableau 9. Comparaison des modèles d'Hallinger et Wang (2015) ainsi que de Marzano et al. (2016) en fonction des catégories de Leithwood et al. (2006)

Leithwood et al. (2006)	Hallinger et Wang (2015)	Marzano et al. (2016)
		Communication
Établir les orientations	Définir la mission	
Vision		Optimisme
Objectifs	Élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite	Focalisation Connaissance de la situation
Attentes élevées	Communication des objectifs d'amélioration de la réussite	Idéaux et convictions
Perfectionner les intervenants	Développer un climat favorable aux apprentissages	
Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés	Reconnaissance de la contribution des enseignants	Récompenses conditionnelles Relations
Stimulation intellectuelle	Promotion du développement professionnel	Agent de changement Stimulation intellectuelle
Modélisation	Présence soutenue dans l'école	Visibilité
Repenser l'organisation		
Construction d'une culture de collaboration		Culture Affirmation Participation du personnel Flexibilité
Structuration de l'organisation pour faciliter le travail	Incitation à l'apprentissage	
Relations productives avec les familles et les communautés		Rayonnement
Réseautage de l'école dans un plus large environnement		
Gérer les activités pédagogiques	Gérer les activités pédagogiques	
Recrutement		
Support à l'enseignement	Supervision pédagogique Régulation des activités pédagogiques	Ordre Ressources Implication et connaissance en matière de curriculum, de pédagogie et d'évaluation
Suivi	Suivi de la progression des élèves	Supervision et évaluation
Protection du personnel contre les distractions de leurs tâches centrales	Protection du temps d'enseignement	Discipline

Source. Adapté de Leithwood et al., 2006, p. 22.

Ce tableau est largement inspiré de celui que Leithwood et al. ont produit en 2006 (tableau 1, p. 22). Les catégories de pratiques essentielles de Leithwood sont représentées en caractères

gras ainsi que les dimensions d'Hallinger. À la lecture du tableau 8, il est possible de constater des recoupements entre les pratiques identifiées dans les trois modèles. Il n'en va pas ainsi en ce qui a trait à la classification des pratiques elles-mêmes. En effet, s'il est possible de trouver une parenté importante entre les catégories Établir les orientations de Leithwood et Définir la mission d'Hallinger, force est de constater que les logiques des auteurs pour le choix des autres catégories diffèrent. Des rapprochements sont facilement envisageables, en comparant seulement les pratiques identifiées par les auteurs entre elles, indépendamment des catégories choisies par ces derniers pour les classer.

Deux autres recherches sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école ayant utilisé une méthodologie mixte méritent une attention particulière par leur ampleur et leurs résultats. La première appartient aux chercheurs Bryk et Schneider (2002). Dans une première phase, ils ont réalisé des études de cas dans le but d'analyser les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire dans le contexte de la gestion d'un changement majeur. Pendant plus de trois ans, ils ont observé le processus d'implantation de la Chicago School Reform dans 12 différentes communautés, conduisant des entrevues auprès de membres du personnel enseignant et de direction, de parents et de leaders de la communauté, puis ils ont également procédé à des observations dans des classes. L'analyse des données recueillies les a convaincus que les relations basées sur la confiance, le respect et la considération jouent un rôle majeur dans l'amélioration de la réussite. Au cours de la deuxième phase de leur recherche, en s'appuyant sur une analyse statistique de grande envergure, les chercheurs ont pu confirmer l'importance de la qualité des relations et de la confiance qui en résultait entre les partenaires. Les chercheurs décrivent comment l'existence d'un tel climat communautaire a grandement contribué au bon fonctionnement des

écoles et à mobiliser les gens à s'impliquer dans la mise en œuvre d'un changement majeur ainsi : « its constitutive elements are socially defined in the reciprocal exchanges among participants in a school community, and its presence (or absence) has important consequences for the functioning or the school and its capacity to engage fundamental change » (Bryk & Schneider, p. 22).

À la suite de leur recherche, Bryk et Schneider (2002) postulent que cette confiance est le produit d'une dynamique relationnelle qui s'articule autour de quatre éléments, à savoir : le respect, la compétence, la considération pour les autres et l'intégrité. De plus, les résultats de leur recherche ont révélé une interinfluence entre les gens à la suite de la perception des intentions des personnes qu'ils côtoient dans leurs réseaux scolaires : « individuals pursuing their own self-interests and having little regard for the academic and personal welfare of the students were seen as not trustworthy » (Bryk & Schneider, p. 153). Les quatre éléments que sont le respect, la compétence, la considération et l'intégrité, sur lesquels la confiance est basée, sont analysés simultanément par les membres de la communauté éducative *via* le comportement que les autres adoptent. La déficience importante d'un seul élément peut être suffisante pour miner la confiance et ainsi affecter la réussite des élèves. Aussi concluent-ils qu'il est impératif pour les directrices et les directeurs d'école de comprendre les représentations et les intentions qui sous-tendent les réseaux relationnels dans leur école. Cette compréhension pourra les amener à choisir des pratiques de gestion qui favorisent la confiance et donc une amélioration de la réussite. Pour ces chercheurs, le développement d'un réseau relationnel basé sur la confiance, dans et autour de l'école, est nécessaire. Ces derniers avancent d'ailleurs que « as individuals go about their daily lives in schools, they are constantly engaged in the process of discerning the intentions embedded in the actions of others » (p. 125).

La troisième recherche de type mixte est celle de Wahlstrom et al. (2010). Ces derniers reprennent les catégories de pratiques de Leithwood et al. (2006) et mettent le focus sur celles se rapportant davantage au personnel enseignant. L'objectif de leur recherche était de vérifier l'influence d'un ensemble d'éléments propres à l'école ou situés en périphérie de celle-ci, incluant les pratiques de gestion, sur les apprentissages des élèves. Ils ont recueilli leurs données à l'aide de questionnaires, d'entrevues et de séances d'observation dans 312 classes de neuf états américains. Leur échantillon national était constitué d'enseignantes et d'enseignants (8391), de personnes travaillant au niveau des districts scolaires (471) et de fonctionnaires œuvrant au niveau du ministère de l'Éducation (124). Ce qu'il importe de souligner dans le cadre du travail de ce groupe de chercheurs est l'importance que leur analyse a accordée à quatre types de leadership exercés par les directrices et les directeurs d'école, à savoir les types collectif, partagé, distribué et pédagogique.

Le leadership collectif équivaut à la somme des influences du personnel, des parents et des élèves sur les décisions concernant la gestion de l'école, qui peuvent agir indirectement sur la réussite des élèves. Selon l'analyse des données recueillies, l'exercice d'un tel leadership possède un effet plus grand sur les apprentissages. Le leadership partagé se manifeste par le souci de faire participer les enseignantes et les enseignants de manière à ce qu'ils puissent influencer les décisions concernant la gestion de leur école et les pratiques pédagogiques. Encore une fois, les chercheurs constatent qu'un tel type de leadership a un effet indirect mais significatif sur la réussite. Comme son nom l'indique, le leadership distribué fait référence à la répartition des responsabilités et du pouvoir d'influencer les décisions entre l'ensemble des conseils, comités et autres sous-groupes formels de l'école. Cette distribution peut être initiée par la directrice ou le

directeur d'école lui-même, mais est souvent garantie légalement ou par règlement à certains acteurs ou groupes d'acteurs. C'est ainsi que dans une école, les décisions concernant le perfectionnement du personnel ou encore les aspects concernant la gestion des activités pédagogiques impliquent les acteurs les plus compétents ou concernés par ces sujets. Finalement, le leadership pédagogique fait référence aux pratiques qu'une directrice ou qu'un directeur initie et aux moyens qu'il met en place afin de favoriser un contexte pédagogique basé sur une culture de formation continue impliquant les enseignantes et les enseignants.

Les résultats de recherche de Wahlstrom et son équipe ont permis d'identifier un certain nombre d'indices témoignant de l'exercice d'un leadership pédagogique. Ainsi, dans les écoles où les élèves réussissent bien, le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire attribue au personnel de direction un haut niveau d'initiative permettant de vivre un très bon climat pédagogique. Par exemple, les enseignantes et les enseignants décrivent une nette différence entre les directrices et les directeurs qui ne sont que de passage en classe et ceux qui, avec une véritable intention, viennent visiter la classe et engager une conversation pédagogique (Hattie, 2013). Il y a en ce sens une distinction à faire entre la directrice d'école qui passe rapidement avec l'intention de pouvoir dire qu'elle a fait sa tournée d'école et un directeur qui circule d'une classe à l'autre avec l'intention de prendre le pouls des élèves et du personnel, en vue de saisir le climat dans l'école et de régler des situations ponctuelles avant qu'elles ne prennent de l'ampleur. De leur côté, les directrices et les directeurs d'école œuvrant dans ces milieux soulignent l'importance accordée à l'utilisation de pratiques et de stratégies d'enseignement et de gestion basées sur des résultats de recherches.

En résumé, la recherche de Wahlstrom et al. (2010) souligne que la valorisation de l'engagement des membres du personnel, le partage d'information ainsi que le contrôle partagé de la situation sont des pratiques de gestion susceptibles de favoriser l'amélioration des pratiques enseignantes.

1.5.4 Recherches sur des fondements

Cinq recherches terminent cette recension des écrits de la cinquième période. Elles abordent davantage les préoccupations soulevées par la présente recherche, à savoir les représentations et les intentions qui sous-tendent les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école, et elles utilisent des modèles théoriques et des méthodologies qui sont semblables.

La première, publiée par Jacobson et al. (2007), avait pour objectif d'étudier les croyances et les pratiques de trois directrices d'école primaire situées en milieu urbain défavorisé et dont la réussite des élèves s'était améliorée au cours de leur mandat. Il s'agissait de trois études de cas pour lesquelles ils ont conduit des entrevues avec des membres de différentes catégories de personnel ainsi qu'avec des parents et des élèves. Ils ont procédé à l'analyse de documents officiels de l'école, comme des comptes rendus de rencontres, et d'articles de journaux. Ils ont pu constater que les directrices de ces écoles définissaient les orientations et les objectifs de leur école puis exprimaient clairement sur quelles croyances elles appuyaient leurs pratiques. Entre autres, elles mettaient l'accent sur des pratiques comme le fait d'assurer un environnement sécuritaire, de fixer des attentes élevées au regard de la performance des élèves, ou encore de responsabiliser tant les élèves, les parents, les membres du personnel qu'eux-mêmes pour parvenir à atteindre les objectifs

et respecter les attentes exprimées. Les résultats de cette recherche confirment en quelque sorte les catégories de pratiques mise de l'avant par Leithwood et Hallinger préalablement présentées. En somme, les directrices des écoles étudiées savaient dès le départ que, pour procéder à une amélioration importante du rendement des élèves, elles devaient aligner leurs pratiques sur les orientations prises.

Plus concrètement, voici des exemples de pratiques mises en œuvre par ces trois directrices que Jacobson et ses collègues ont pu constater. Elles prenaient les moyens pour faire davantage sentir leur présence et celle du personnel aux entrées et aux sorties de leur école, portaient une attention particulière à la promotion et au soutien du développement professionnel de leur personnel, revoyaient au besoin certaines structures, politiques et règles afin de faciliter la concertation et le bon fonctionnement de l'école, mettaient au cœur de leur stratégie la conviction qu'il était possible d'améliorer la réussite des élèves (*core belief*). Bien qu'elles reconnaissaient que la pauvreté puisse être une barrière aux apprentissages et à la réussite, elles n'acceptaient pas que le personnel s'en serve comme excuse pour justifier des performances insuffisantes ou encore refuser les changements requis, au risque de devoir quitter l'école. Et surtout, elles faisaient montre de cohérence en donnant l'exemple par leur pratique et leurs décisions. Selon Jacobson et al. (2007), les croyances professées et les pratiques actualisées « *were not merely rhetorical flourishes intended to impress their new constituencies. Rather, they were articulations of deeply held beliefs, and the depth of those beliefs became more apparent over time* » (p. 309).

Les trois recherches suivantes (Crum et Sherman, 2008; Crum et al., 2009; Sanzo et al., 2011) ont été menées auprès de directrices et de directeurs d'écoles primaires et secondaires

américaines de la Virginie reconnus comme efficaces. De type exploratoire-inductive et utilisant les catégories de pratiques de Leithwood comme guide de leurs entrevues, ces trois recherches avaient comme préoccupation principale d'obtenir des réponses sur les pratiques mises en œuvre plutôt que sur les théories professées par les directrices et les directeurs d'école pour favoriser la réussite des élèves.

Dans leur première recherche, Crum et Sherman (2008) visaient à découvrir quelles étaient les pratiques communes aux directrices et aux directeurs d'école secondaire. Dans leur seconde recherche, Crum et son équipe se sont intéressés aux théories d'action développées et pratiquées par les directrices et les directeurs d'école primaire. Puis, poursuivant sur cette lancée, la troisième recherche a exploré comment un petit groupe de directeurs et de directrices d'école conceptualisaient leurs pratiques (Sanzo et al., 2011). Leur objectif était de distinguer leurs pratiques réelles de leurs théories professées. Les résultats de leurs recherches ont permis de constater que c'était grâce au partage de leur vision, à l'implication et à l'initiative de groupes d'enseignantes et d'enseignants ainsi qu'à une concertation dans la mise en œuvre d'activités visant à améliorer la réussite que les directrices et les directeurs d'école ont pu exercer leur leadership, soutenir le développement professionnel de leur personnel enseignant, faire la promotion et maintenir un environnement propice aux apprentissages et, conséquemment, rendre possible l'amélioration de la performance de leur milieu.

La dernière recherche ayant porté une attention particulière aux éléments qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs d'école a été réalisée en Nouvelle-Zélande par Le Fevre et Robinson (2015). Ces dernières avaient remarqué que les directrices et les directeurs

d'école avaient de la difficulté à aborder avec leur personnel les problèmes concernant leur rendement professionnel. Elles se sont intéressées à la compétence de ce personnel de direction à mener des échanges difficiles avec des membres du personnel enseignant ou des parents. S'appuyant sur le modèle d'efficacité interpersonnelle (model of interpersonal effectiveness) d'Argyris et Schön, elles ont comparé les données de deux entrevues menées par 27 nouvelles directrices et nouveaux directeurs. La première entrevue se tenait avec un parent et la seconde, qui se déroulait quelques mois plus tard, avec une enseignante ou un enseignant. L'analyse des données leur a permis de constater que même si ces directrices et ces directeurs cherchaient davantage à comprendre le point de vue du personnel enseignant que celui du parent, ils étaient plus habiles à faire valoir leur propre position qu'à chercher à comprendre le point de vue de l'autre, qu'il soit parent ou enseignant. Les résultats de cette recherche ont conduit les chercheuses à identifier diverses démarches réflexives susceptibles de limiter ou de favoriser la démarche d'entrevue et, de là, à en dégager des modèles d'action pouvant favoriser le développement des compétences interpersonnelles du personnel de direction. Enfin, elles affirment que ces compétences relationnelles permettent de bâtir la confiance nécessaire à l'amélioration des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves.

Voici un tableau synthétisant les recherches menées durant cette période.

Tableau 10. Synthèse des recherches présentées pour la cinquième période

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Cotton (2003)	Identifier et décrire pratiques en relation la réussite	Recension d'écrits, (1985-2000), États-Unis	Liste de pratiques
Leithwood et al. (2006)	Décrire connaissances sur leadership, présenter cadre théorique	Recension d'écrits (1995-2005), Angleterre, États-Unis, Canada et Hong Kong	Catégories de pratiques, nécessité des qualités cognitives et affectives, de stratégies et de compétences
Witziers et al. (2003)	Estimer taille d'effet des pratiques sur réussite	Méta-analyse (1986-1996), international	Effet des pratiques sur la réussite est pratiquement nul
Waters et al. (2003)	Examen effets des pratiques sur réussite	Méta-analyse (1970-2000), États-Unis	Relation substantielle entre pratiques et la réussite
Scheerens (2012)	Identifier conditions associées à la réussite; expliquer différences entre méta-analyses	Méta-analyse (1985-2005) et analyse critique de méta-analyses, international	Très petit effet des pratiques sur la réussite : nations et type de publication peuvent influencer résultats
Hallinger et al. (1983) et Hallinger et Wang (2015)	Développer outil d'évaluation des pratiques (1983); évaluer la fiabilité de l'outil (2015)	Méthodes mixtes, États-Unis (1983); recension théorique et méta-analyse des résultats (2015), international	Cadre théorique : définir la mission, gérer les activités pédagogiques et développer un climat favorable aux apprentissages (1983) Importance de l'utilisation (2015)
Bryk et Schneider (2002)	Analyser pratiques dans changement	Méthodes mixtes, États-Unis	Les écoles sont des réseaux de relations soutenues
Wahlstrom et al. (2010)	Identifier et décrire éléments influençant réussite dans et en périphérie de l'école	Méthodes mixtes États-Unis	Types de leadership : collectif, partagé, distribué et pédagogique (hauts niveaux d'actions et de climat pédagogique avec une intention)
Jacobson et al. (2007)	Étudier croyances et pratiques	Études de trois cas, États-Unis et Canada	Donner la direction est une articulation des croyances
Crum et Sherman (2008), Crum et al. (2009) et Sanzo et al. (2011)	Découvrir pratiques communes : pratiques réelles plutôt que théories professées	Recherches exploratoires inductives : primaire (2009), intermédiaire (2011) et secondaire (2008), États-Unis	Pratiques : environnement favorable aux apprentissages, objectif organisationnel, direction et transformation de l'organisation, partage de la vision, implication du personnel et activités collaboratives
Le Fevre et Robinson (2015)	Étudier efficacité à mener conversations difficiles	Recherche qualitative comparative, Nouvelle-Zélande	Meilleure compétence à plaider sa position qu'à chercher à comprendre le point de vue de l'autre

Source. Martel, 2020.

1.6 Synthèse critique de la recension d'écrit sur les pratiques de gestion et certains de leurs fondements

La recension des écrits présentée témoigne du travail incessant de nombreux chercheurs et chercheuses qui, depuis plus de 50 ans, ont sans relâche tenté d'identifier, de comprendre et d'expliquer quels sont les facteurs qui influencent la réussite des élèves. Au départ, les travaux ont répondu au désir des autorités gouvernementales de vérifier dans quelle mesure les facteurs socio-économiques avaient un lien avec les résultats des élèves (Coleman et al., 1966; Plowden, 1967). Puis, durant les années 1970 et 1980, les recherches ont porté sur les facteurs contextuels internes à l'école dans le but de mesurer l'effet école et d'identifier ceux sur lesquels s'appuyer pour élaborer des programmes d'amélioration visant à augmenter l'efficacité des écoles (Edmonds, 1983; Weber, 1971). Durant cette période, les auteurs consultés semblent alors s'entendre sur le fait que l'école peut faire une différence sur la réussite. Au tournant des années 1990, l'utilisation de méthodologies plus sophistiquées, notamment la méta-analyse, a permis d'entreprendre une analyse approfondie des résultats de nombreuses recherches s'étendant sur plusieurs années antérieures. Ces dernières ont été menées dans plusieurs pays, suscitant une plus grande synergie dans les approches méthodologiques utilisées, comme en témoigne d'ailleurs l'annexe A. Durant cette période, les recherches continuent de se pencher sur les facteurs liés au contexte scolaire et, plus particulièrement, aux pratiques des directrices et des directeurs d'école ainsi que de leurs différents collaborateurs. Les résultats des recherches tendent à confirmer que les pratiques de ce personnel de direction ont un effet indirect sur la réussite scolaire.

Si, comme le mentionne Dumay (2009b), les recherches de cette période se sont attardées à l'étude de l'influence indirecte des pratiques de gestion sur la réussite, elles se sont aussi interrogées sur l'influence des facteurs personnels [internal states] sur le choix de ces pratiques. Le focus a été mis sur la prépondérance de certaines valeurs et croyances sur l'adoption de différents modes de gestion, sur les pensées, les opinions et les raisonnements communiqués et explicités par les directrices et les directeurs dans le but de partager leur vision de la mission de l'école et de mobiliser le personnel à comprendre et s'impliquer dans des activités visant l'atteinte d'objectifs en lien avec la réussite des élèves, ou encore sur les émotions, les sentiments, les attitudes, et autres constituants des représentations mentales animant leurs intentions et leur agir (Bryk et Schneider, 2002; Cotton, 2003; Crum et Sherman, 2008; Crum et al., 2009; Jacobson et al., 2007; Le Fevre et Robinson, 2015; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2016; Sanzo et al., 2011; Wahlstrom et al., 2010; Witziers et al., 2003).

De leur côté, les chercheurs québécois se sont peu attardés à l'influence des pratiques de gestion sur la réussite (Collerette et al., 2013). La recension des écrits québécois n'a pas permis d'identifier de recherche portant sur les intentions ou sur les représentations qui guident et orientent les directrices et les directeurs d'école dans la mise en œuvre de pratiques et de stratégies s'adressant au personnel enseignant dans le but de favoriser la réussite scolaire. Elles se sont limitées à identifier un certain nombre de pratiques sans documenter ce qui les fonde ou la façon de les opérationnaliser. Toutefois, des auteurs québécois ont développé un cadre théorique permettant d'identifier et d'analyser les intentions et les représentations qui sous-tendent les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école visant à influencer la réussite par

l'entremise de leurs enseignantes et de leurs enseignants. Ce cadre théorique servira, entre autres, à élaborer le référentiel de la présente thèse.

2. CADRE THÉORIQUE DE LA THÈSE : MODÈLES ET CONCEPTS

Le cadre théorique de cette thèse a deux points d'ancrage. Le premier est celui du modèle d'action de Bourassa et al. (1999) décrivant et expliquant les fondements qui sous-tendent l'agir. Le second est le référentiel développé par Hallinger, sur lequel s'appuie sur le Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), questionnaire de mesure des pratiques de gestion favorisant la réussite scolaire. Le modèle d'Hallinger contribue à l'atteinte des deux premiers objectifs de la thèse : identifier et décrire les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école puis distinguer les intentions visées par ces dernières. Celui de Bourassa et al. a été retenu pour sa capacité à apporter une réponse au troisième objectif, à savoir dévoiler les représentations qui sous-tendent les pratiques.

En plus des modèles dont il s'inspire, le cadre théorique présente et définit les concepts utilisés par ces modèles de même que ceux qui leur sont associés. Cette partie se termine par la présentation d'un cadre théorique intégrateur permettant de situer la dynamique de l'ensemble des éléments qui sont considérés dans cette thèse.

2.1 **Modèle d'action de Bourassa**

Le premier volet du cadre théorique de cette thèse s'inspire du modèle d'action de Bourassa et al. (1999). À l'origine, ce modèle a été influencé par les écrits d'Argyris et Schön (1974, 1992, 1999) et leurs recherches auprès de milliers de gestionnaires. Ces derniers cherchaient notamment

à mieux comprendre et expliquer l'action des praticiennes et des praticiens ainsi que les intentions qui les sous-tendaient. Ils ont proposé au fil des ans un modèle s'appuyant sur deux théories d'action. La première, qu'ils ont nommée la théorie professée, fait référence aux hypothèses, principes ou croyances sur lesquels la praticienne ou le praticien affirme appuyer ses pratiques, alors que la seconde, du nom de théorie d'usage ou pratiquée, renvoie à celle qui se manifeste habituellement et que la praticienne ou le praticien actualise dans la réalité. Selon Leblanc (2002), la théorie professée « réfère aux valeurs et aux croyances qui guident les grandes orientations de la vie d'une personne » (p. 120). C'est à celle-ci que se réfère la directrice ou le directeur d'école lorsqu'il explique ou justifie ses pratiques. Tel que mentionné dans la recension des écrits, certains chercheurs ont utilisé la théorie de l'action dans les cadres théoriques de leurs recherches sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école. Par exemple, les travaux de recherche de Crum et Sherman (2008) et Crum et al. (2009) se sont intéressés à leurs théories d'usage ou pratiquée. Dans leurs entrevues, ils visaient davantage l'identification des initiatives prises par le personnel de direction en vue de faciliter et soutenir la réussite dans leurs écoles plutôt que de s'enquérir de leur théorie professée.

Comme l'ont constaté Bourassa et al., les théories professées et pratiquées sont souvent tacites, se chevauchent, s'imbriquent les unes dans les autres et s'explicitent non sans difficulté. Endrizzi et Thibert (2012) témoignent de la complexité de cette dynamique d'action en faisant ressortir que les chefs d'établissement les plus efficaces travaillent à améliorer les résultats des élèves, tant par les valeurs éducatives qui sont les leurs que par les qualités personnelles et interpersonnelles dont ils font montre, qu'en s'appuyant sur les compétences et les expériences professionnelles qu'ils ont acquises. L'articulation de tous ces éléments leur permet de concevoir

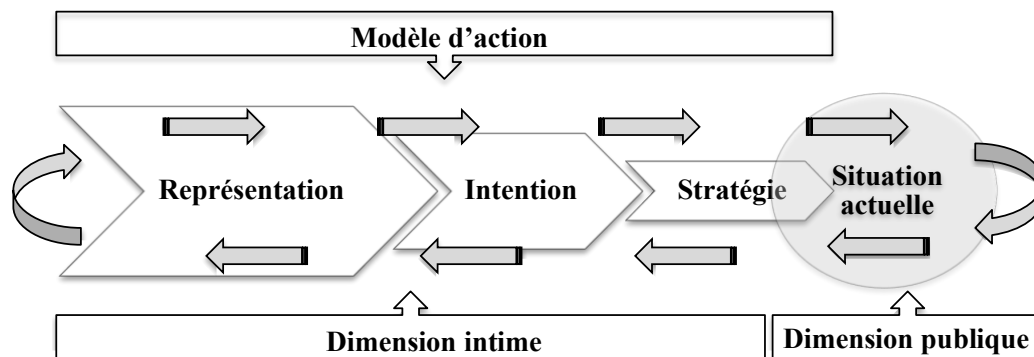
et d'articuler un éventail d'actions stratégiques capables de prendre en compte les besoins de leur école ainsi que les exigences et les limites des politiques nationales.

Pour surmonter ces difficultés d'explicitation, Bourassa et al. (1999) ont développé une démarche réflexive afin d'aider les praticiennes et les praticiens du monde de l'éducation à apprendre de leur expérience, notamment en développant leur capacité à nommer ce qu'ils font et pourquoi ils agissent ainsi. Selon eux, cette approche favorise l'identification et la description des pratiques, permet de distinguer les multiples intentions et de dévoiler des représentations des praticiennes et des praticiens. Les travaux de Bourassa et de son équipe constituent une avenue nouvelle dans l'étude des pratiques du personnel de direction. Ils définissent les modèles d'action comme

des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage, [...] qui permettent de répondre efficacement à nos besoins et aux attentes du monde extérieur. Les modèles d'action servent alors d'interface entre les théories du praticien et la réalité à laquelle cette théorie renvoie et à laquelle elle est confrontée (p. 60).

Les modèles d'action se développent donc tout au long des expériences professionnelles des praticiennes et des praticiens via les façons de faire qu'ils ont tendance à choisir pour s'adapter aux exigences de la réalité quotidienne et aux réflexions que ces situations engendrent par la suite. Ce processus d'action-réflexion dans lequel ils s'engagent leur permet d'améliorer l'efficacité de

leur pratique professionnelle, ce que vise tout modèle d'action. Voici la figure du modèle d'action, élaborée à partir de celle de Bourassa et al. (1999) et décrivant les constituants du processus.



Note. Figure adaptée de Bourassa et al., 1999.

Figure 2. Le modèle d'action

Comme l'indiquent Bourassa et al. (1999), la figure 2 présentant le modèle d'action a voulu faire ressortir le passage du général au particulier du processus décisionnel. Ils résument ainsi la dynamique de leur modèle : « la représentation se situe derrière l'intention et la stratégie, puisqu'elle constitue le lieu de traitement de l'information, qui influence et qui est influencée par l'intention et la stratégie dans cette interaction avec la situation » (p. 61). Ces auteurs illustrent aussi par des flèches rétroactives l'échange d'information et l'interinfluence continuels des constituants du modèle d'action avec la situation. Afin de mieux comprendre les constituants d'un modèle d'action, les sections suivantes définissent chacun de ses constituants, à savoir les représentations et les intentions sur lesquelles se fondent les stratégies et les pratiques.

2.2 Concept de représentation

Afin de définir ce concept, le livre de Bourassa et al. (1999), Apprendre de son expérience, le chapitre de livre d'Abric (2003), L'étude expérimentale des représentations sociales, et Le dictionnaire fondamental de psychologie (1997) ont été retenus. Ce dernier s'attarde à décrire le processus de représentation. Il affirme que le concept de représentation fait référence à « des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement », et qui « sont utilisables par l'individu comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites » (p. 1108). Plus précisément, « un processus de représentation est à l'œuvre lorsqu'un objet ou un ensemble d'objets se trouvent réexprimés sous la forme d'un nouvel ensemble et qu'une correspondance est réalisée entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée » (p. 1108). Bien que certains modèles construits de ces représentations soient présents dans l'ensemble de départ et demeurent dans l'ensemble d'arrivée, ils font toutefois l'objet d'une transformation.

Pour sa part, Abric (2003) définit la représentation comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 206). Cette représentation est à la fois un produit et un processus mental. Elle est le produit de l'histoire et du vécu du sujet lui-même (son histoire, son vécu), et est aussi déterminée par le système social et idéologique qui l'environne et les liens qu'il entretient avec lui.

Enfin, Bourassa et al. (1999) considèrent que les représentations sont un constituant fondamental du modèle d'action. Pour eux, le modèle d'action structure les représentations de la réalité qui à leur tour influencent l'action. Le rôle que jouent ces représentations est de fournir de

« l'information sur les principes qui guident l'action » (Bourassa et al., 1999, p. 70). Elles permettent à l'individu d'apprécier la situation ou l'objet auquel il est confronté, d'adopter des comportements cohérents avec ses intentions et ainsi de s'adapter aux diverses réalités auxquelles il entend faire face. En somme, comme le résumant les auteurs, les représentations sont des systèmes de référence fonctionnels qui s'inscrivent dans des rapports sociaux et qui sont constituées d'un ensemble d'éléments prépondérants que sont les interprétations, les émotions, les croyances, les valeurs et les attitudes. Ces derniers contribuent à l'élaboration et à la reproduction des modèles d'action d'une personne.

2.2.1 Définition retenue du concept de représentation

À la lumière des écrits qui viennent d'être présentés, voici la définition retenue pour cette étude du concept de représentation. C'est un processus mental par lequel un individu reconstitue la réalité à laquelle il est confronté et lui attribue une signification ou un sens spécifique en s'appuyant sur un système de référence constitué d'un ensemble organisé et complexe d'informations, de connaissances, d'opinions, d'émotions, d'attitudes, de croyances et de valeurs, provenant de l'histoire et du vécu de la personne et de ses interrelations avec son environnement.

Endrizzi et Thibert (2012) avancent que des directrices et les directeurs d'écoles développent des représentations de situations qui se présentent à eux en se référant aux valeurs éducatives et aux croyances personnelles acquises tout au long de leur parcours personnel et professionnel, aux émotions qu'elles ressentent face à ces situations, aux façons d'être qui les caractérisent et aux façons de faire qu'ils ont tendance à utiliser par habitude ou encore ont apprises comme étant plus efficaces. Un tel processus mental contribue, selon Bourassa et al. (1999), à

l'élaboration, à la reproduction et à la constance des modèles d'action dans leur pratique professionnelle.

Afin de mieux situer le concept de représentation du modèle d'action de Bourassa et al. (1999), l'interprétation, l'émotion, la croyance ou la valeur ainsi que l'attitude sont sommairement situées dans les paragraphes qui suivent.

2.2.2 *Interprétation*

Dans le dictionnaire fondamental de la psychologie (1997) et dans celui de Legendre (2005), l'interprétation est associée au langage. Ainsi, en psychologie, il s'agit d'un « ensemble des processus correspondant à la compréhension du langage, l'accent étant mis alors sur le fait que chaque sujet élabore sa propre version de ce qu'il entend ou lit » (s.a., p. 662). Le dictionnaire de psychologie invite également à consulter le concept de compréhension pour clarifier celui d'interprétation. Il définit la compréhension comme un « ensemble d'activités cognitives qui s'appliquent à une phrase, à un discours ou à un texte et en construisent la signification » (p. 243) et constitue un ajout aux connaissances préexistantes d'un individu.

Pour Legendre (2005), la compréhension ajoute aussi à « la nature de ce qui peut être perçu, assimilé, interprété, connu, entendu, saisi » et permet ainsi à un individu de se donner une représentation plus cohérente et adéquate d'une situation ou d'un objet. En faisant ressortir que la compréhension est un ensemble d'activités cognitives permettant à un individu d'élaborer sa propre version de ce qu'il entend, lit ou perçoit et en l'aidant à construire la signification d'un objet

ou d'une situation, ces deux définitions rejoignent les propos de Bourassa et de ses collègues (1999).

Ces derniers avancent qu'un individu raisonne et interprète les informations qui se présentent à lui en prenant en compte ses besoins, son expérience ainsi que des *stimuli* de son environnement. Le fait pour un individu de traiter ses perceptions tant à la lumière de son vécu que du contexte dans lequel il se trouve amène ces auteurs à favoriser une démarche réflexive susceptible d'aider une praticienne ou un praticien à reconnaître sa façon d'interpréter une situation ou un objet en l'invitant à se centrer sur ce qui lui venait en tête, au regard de ce qu'il percevait et ressentait.

2.2.3 *Émotion*

Si l'interprétation est un élément déterminant de la représentation, il importe aussi de prendre en considération l'interinfluence entre elle et les émotions. Tant pour le dictionnaire de psychologie que pour celui de Legendre (2005), l'émotion est une réponse de forte intensité accompagnée de manifestations et de tendances d'action. Leur expression « en rupture de continuité par rapport aux processus qui étaient en cours » (s.a., 1997, p. 422), dont la joie, le chagrin, la peur ou la colère sont des exemples (Legendre, 2005).

De leur côté, Bourassa et al. (1999) insistent sur ce qui explique l'intensité de l'émotion. Ils précisent que l'apparition de cette dernière est liée au contraste apparent entre la situation perçue et les attentes de l'individu, et que son intensité est fonction de l'écart existant entre ces deux réalités. En plus de témoigner du niveau de sensibilité de la praticienne ou du praticien face

à la situation vécue, elle peut s'expliquer par la remise en question d'un besoin, d'une croyance ou d'une valeur personnelle. Selon ces auteurs, il apparaît possible pour une personne d'éviter les inconvénients liés à leurs émotions négatives en développant des stratégies pouvant lui permettre d'écouter des points de vue différents des siens, d'accepter que ses croyances et ses valeurs soient remises en question et même de profiter de telles occasions pour se questionner sur ses dernières et les valider. Cette stratégie d'action rejoint le point de vue de Le Fevre et Robinson (2015) voulant qu'une telle attitude puisse faciliter la mobilisation et la collaboration du personnel autour d'une innovation ou d'un projet de changement scolaire.

2.2.4 *Croyance et valeur*

La croyance est définie par le dictionnaire de psychologie (1997) comme l'« attitude intellectuelle d'une personne qui tient pour vrai un énoncé ou un fait sans qu'il y ait nécessairement une démonstration objective et acceptable de cette attitude » (p. 299). De son côté, Legendre (2005) intègre le concept de valeur à « un ensemble composé de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité humaine » (p. 1429). Sa définition du concept de valeur s'apparente grandement à celle du concept de croyance du dictionnaire de psychologie. Il s'agit selon Legendre (2005) d'un « élément essentiel et fondamental d'une personne, d'une société, d'une organisation, d'un domaine de savoirs ou d'activités » (p. 1429). Plus précisément, il s'agirait d'une « certitude fondamentale, consciente et durable qu'une manière d'être ou d'agir, qu'un idéal ou une fin constitue un objet hautement désirable pour la personne ou la société » et ne laissant que peu ou pas de place au doute (Legendre, p. 1429). Toujours selon Legendre (2005), la valeur est « issue

d'une mûre réflexion » et « s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains » (p. 1429). Pour leur part, tout en s'accordant avec les auteurs précédents sur le fait qu'une valeur est « une croyance durable qui laisse peu ou prou de place au doute » (p. 68), Bourassa et ses collègues (1999) insistent sur le rôle sécurisant des croyances qui deviennent avec le temps des repères pour les praticiennes et les praticiens et qui influencent leurs modèles d'action.

Pour sa part, Paquette (1982) définit les valeurs comme « des références déterminantes pour la conduite d'une vie » (p. 213), mais qui ne sont pas nécessairement invariables et peuvent soit être consolidées ou encore se transformer. Bien qu'il puisse arriver qu'une praticienne ou qu'un praticien puisse apporter des changements à ses idéaux et convictions, comme les identifient Marzano et al. (2016), ces auteurs attirent cependant l'attention sur les risques pour une directrice ou un directeur d'école d'une dissonance entre les croyances qu'elle a professées et celles qui se concrétisent en actions. Ils donnent en exemple une directrice qui aurait communiqué des convictions bien définies et senties concernant sa vision de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cas où elle choisirait des stratégies et mettrait en œuvre des pratiques peu cohérentes avec les idéaux et convictions annoncés, sa crédibilité serait alors affaiblie et rendrait plus difficile la mobilisation de ceux et celles dont la collaboration est cruciale pour la mise en œuvre d'un changement ou d'un projet.

Enfin, pour souligner l'importance des valeurs dans la construction des représentations qui sous-tendent les pratiques, la recension d'écrits réalisée par Leithwood et al. (2006) a permis d'identifier quatre catégories de valeurs présentes dans les recherches répertoriées, à savoir les

valeurs humaines fondamentales [basic human values] comme la liberté, la joie, la survie, les valeurs morales générales [general moral values] comme la justice et le courage, les valeurs professionnelles comme le sens des responsabilités, et les valeurs sociales et politiques comme la participation, le partage et la loyauté. L'analyse des résultats de ces recherches révèle que les valeurs humaines et professionnelles exercent une influence dominante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions.

2.2.5 *Attitude*

Selon le dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), l'attitude est une « disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du monde social » (p. 119). Legendre (2005) utilise l'expression « état d'esprit » plutôt que celle de « disposition interne durable » pour qualifier la nature d'une attitude. Il précise que les attitudes sont acquises par un individu au cours de son vécu et qu'elles se manifestent dans la manière de ressentir, de penser ou encore d'agir à l'égard d'elle-même, d'autres individus, d'objets ou d'idées. De leur côté Aebischer et Oberlé (2007), après avoir défini l'attitude comme « un système relativement stable de dispositions cognitives d'un sujet » (p. 24), l'explicitent en la décrivant comme le fait « d'être pour ou contre » ou encore d'évaluer une situation ou un objet comme étant « vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable » (p. 24).

Dans la présentation de leur modèle d'action, Bourassa et ses collègues (1999) se limitent à souligner que les attitudes « permettent à la personne de se comporter de telle ou telle façon pour faire face » (p. 69) aux situations devant lesquelles elle se trouve. Pour eux, les reconnaître « est

une voie d'accès à la compréhension de la complexité de ses représentations et aussi de ses modèles d'action » (p. 69). Et, comme le font remarquer Leithwood et ses collègues (2006), bien que l'univers mental des gens soit intéressant et important, leurs pratiques dépendent surtout de ce qu'ils pensent et ressentent. Personne ne peut faire l'expérience ou connaître cet univers mental, sauf lorsqu'il se manifeste dans une attitude ou une action. Il est prudent d'attendre qu'ils se compromettent au travers leurs actions et les comportements qu'ils adoptent plutôt que de présumer de leur système de dispositions cognitives (Aebischer et Oberlé, 2007).

Afin de mieux concrétiser le sens du concept d'attitude, il est intéressant de se référer à plusieurs recherches ayant fait des liens entre certaines attitudes et des pratiques de gestion. La confiance, la communication, la flexibilité, l'optimisme et la collaboration ont été mentionnés par Bryk et Schneider (2002), Cotton (2003) et Marzano et al. (2016). Cette dernière attitude que Striganuk (2010)⁶ définit comme un terme générique désignant le travail en commun revient dans des recherches s'intéressant aux pratiques de gestion efficaces comme celles de Jacobson et al. (2007) et Leithwood et al. (2006).

Toutefois, interpréter les constituants des représentations des directrices et des directeurs d'école demande un questionnement réflexif rigoureux. Les émotions étant des réponses accompagnées de manifestations difficiles à percevoir en entrevue, sauf si la participante ou le participant les nomme expressément, les attitudes étant associées à la manière de se comporter

⁶ Le titre de la thèse était *Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec*.

dans une situation donnée, elles peuvent être difficiles à reconnaître en contexte d'entretien. Ainsi, les participantes et les participants seront questionnés d'une manière générale sur les constituants des représentations, mais elles seront plus difficiles à dévoiler.

2.3 Concept d'intention

Autre constituant jouant un rôle déterminant dans la dynamique du modèle d'action, l'intention se trouve à l'interface de la représentation et de la stratégie, et demeure souvent implicite. Le dictionnaire fondamental de la psychologie (1997) définit l'intention comme la « représentation d'un but », le « contenu d'une pensée, d'une croyance, d'un désir, etc. » (p. 652). De son côté, Legendre (2005) l'associe tout simplement à un but, ce qui en élargit le sens qui y est rattaché. Celui-ci est un « résultat global que l'on se propose d'atteindre », un « énoncé général d'intention et d'orientation qui explicite une ou quelques finalités » (p. 180-181). En somme, un but et un objectif sont pour lui des concepts synonymes. Mais il distingue un but d'une intention. Le but marque un désir et une volonté manifeste d'atteindre, « implique un dynamisme, une marche à l'avant, l'utilisation de moyens, le déploiement d'efforts », alors que « l'intention indique une moins grande fermeté et une formulation plus vague [...], statique et hésitante » (Legendre, p. 181). Elle peut mener ou non à un but.

De leur côté, Bourassa et ses collègues (1999) définissent l'intention comme ce que la praticienne ou le praticien détermine qu'il veut faire, produire ou accomplir. L'action est intentionnelle, « qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement étudiée » (p. 70). Pour eux, « l'identification des intentions est une première manœuvre pertinente pour accéder à la dimension intime du modèle d'action du praticien » (p.70). Et, bien qu'il soit possible qu'un

individu soit incapable de nommer adéquatement et avec lucidité son intention (Leblanc, 2002), Bourassa et ses collègues (1999) avancent qu'en portant attention à ses pratiques, il est possible d'identifier et les orientations qu'il a choisies, et les motivations qui l'animent et expliquent son agir. Cette conception de l'intention rejoint ce à quoi en arrivent Witziers et son équipe (2003) à la suite de leur recherche, à savoir que, dans l'exercice de leurs pratiques de gestion, les activités des directrices et des directeurs d'école sont « intentionally geared to influencing the school's primary processes and, therefore, ultimately students' achievement levels » (p. 403). Comme mentionné dans la recension des écrits, Bryk et Schneider (2002) ont constaté pour leur part que dans la vie de tous les jours les gens sont préoccupés à discerner les intentions des personnes avec lesquelles ils travaillent et que leurs pratiques ont une influence importante sur la réussite. Ainsi, le fait qu'une directrice ou un directeur d'école démontre dans ses pratiques un désir et une volonté d'améliorer l'efficacité de l'école à faire face à des situations, des difficultés ou des problèmes rencontrés peut favoriser des relations et un climat de confiance et, de ce fait, influencer les pratiques susceptibles d'améliorer la réussite des élèves.

2.3.1 Définition retenue du concept d'intention

Pour les fins de cette thèse, la définition du concept d'intention retenue s'inspire de celle des écrits qui viennent d'être présentés. Il s'agit du désir et de la volonté d'un individu d'atteindre un objectif d'une manière plutôt imprécise. L'intention laisse pressentir un désir de passer à l'action, d'aller de l'avant, de déployer des efforts et de rechercher des moyens. Elle se situe à l'interface de la représentation et de la stratégie et renseigne sur les effets recherchés.

2.4 Concept de stratégie

Le troisième constituant principal du modèle d'action est la stratégie. Les dictionnaires de psychologie (1997) et de Legendre (2005) s'entendent sur une conception qui fait référence à un ensemble d'opérations et de moyens ingénieusement planifiés, agencés et coordonnés en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but. Le dictionnaire fondamental de la psychologie (1997) définit le concept de stratégie [strategy] comme étant la « coordination planifiée des moyens pour atteindre un but » (p. 1259). Toutefois, il peut arriver selon ce dictionnaire qu'une situation oblige « un changement de la stratégie initiale pour une stratégie mieux appropriée » (p. 1262). Un tel « changement survient généralement lorsqu'une stratégie s'avère inefficace ou peu efficiente ou lorsqu'elle impose une charge trop lourde à la capacité de traitement » (p. 1262). Dans ce cas, ce sont « la représentation initiale du problème, les connaissances spécifiques au domaine, les analogies qu'on peut établir avec d'autres domaines » (p.1262) qui sont les facteurs-clés du choix de la stratégie.

Legendre (2005) a défini ce concept comme étant un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus » (p. 1260). Il s'agit aussi d'un « système d'orientations intentionnelles et explicites qui sous-tend une façon de penser, une manière de faire » (Legendre, p. 1260). Pour l'auteur, la stratégie « comporte à la fois les décisions entraînant la conception du plan ainsi que les moyens à mettre en œuvre » (Legendre, p. 1261). Il avance que « définir la stratégie, c'est déterminer quels actes [...] permettent le plus efficacement l'atteinte d'un résultat valorisé » (Legendre, p. 1261). Faisant

allusion à l'influence des représentations sur le choix des stratégies, les deux dictionnaires insistent aussi sur le fait qu'une stratégie constitue un « système d'orientations intentionnelles et explicites qui sous-tend une façon de penser, une manière de faire » (Legendre, p. 1260).

Bourassa et ses collègues (1999) rejoignent les définitions qui précèdent. Dans leur modèle d'action, ils définissent la stratégie comme « l'aboutissement d'un traitement de l'information et des émotions qui se convertit en comportement observable » (p. 73) et qui permet à un individu, dans un contexte donné, de réaliser ses intentions en atteignant le mieux possible ses objectifs personnels et en répondant aux attentes des autres. Elle s'actualise par des paroles et des gestes concrets qui se concrétisent ouvertement « au regard et à l'appréciation des autres » (p. 73).

La définition qu'en donnent Allaire et Firsirotu (2004) dans leur livre *Stratégies et moteurs de performance* s'accorde à celles qui viennent d'être présentées. Pour eux, la stratégie est « un ensemble cohérent de choix et de mesures à prendre pour réaliser une certaine vision de l'entreprise et créer une valeur » (p. 2). De son côté Mintzberg (1994), dans son volume *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, aborde le concept de stratégie dans une perspective qui transcende l'individu et insère ce dernier dans la dynamique d'une organisation. Celle-ci se donne une stratégie afin de faire face aux situations qui se présentent à elle et qui lui permet d'atteindre les objectifs qu'elle poursuit.

2.4.1 Définition retenue du concept de stratégie

Dans le cadre de cette recherche, le concept de stratégie fait référence à un plan général ou spécifique s'inscrivant dans le sens d'orientations intentionnelles et observables, et constitué d'un

ensemble d'opérations, d'activités, et de moyens choisis sciemment en vue de favoriser l'atteinte du résultat visé. Elle est l'aboutissement d'un traitement rationnel réalisé par un ou plusieurs individus portant sur les informations recueillies dans les situations rencontrées. Ce traitement peut parfois être bousculé par l'immédiateté et laisser place à la spontanéité et à l'intuition. En finale, elle s'actualise et s'exprime au travers une multitude de pratiques. De là le lien que le cadre théorique de cette recherche tisse entre la variable stratégie située en amont du modèle d'action de Bourassa et les pratiques de gestion du référentiel d'Hallinger. Les définitions davantage reliées à ce dernier modèle suivront sa description dans la section qui suit.

2.5 Modèle d'Hallinger

Comme mentionné précédemment, le modèle d'Hallinger (Hallinger et Wang, 2015) a été choisi en vue de répondre aux deux premiers objectifs de cette thèse, à savoir identifier et décrire des pratiques et les stratégies de directrices et de directeurs d'école ayant comme cible la réussite et celles et ceux qui y consacrent leur temps et leurs énergies, et distinguer les intentions du personnel de direction choisissant ces pratiques. Les travaux d'Hallinger et de ses collègues (Hallinger et al., 1983; Hallinger et Wang, 2015) déjà présentés dans la recension des écrits ont permis de développer une classification de la très grande majorité des pratiques des directrices et des directeurs d'école. Leurs travaux ont également confirmé, comme bien d'autres, l'effet indirect des pratiques de gestion sur la réussite scolaire, que ce soit par leur influence sur le travail des enseignantes et des enseignants ou encore par divers moyens et aménagements organisationnels (Hallinger et Heck, 1998; Leithwood et al., 2006; Orr et Orphanos, 2011; ten Bruggencate et al., 2012). En guise de rappel, leur classification est toujours considérée comme l'une des références

les plus reconnues en la matière (Hallinger et Wang, 2015). Dans les lignes qui suivent, une description plus détaillée et précise de chacune des dimensions et de chacune des fonctions constituant ces dernières est présentée. Elle est suivie des définitions de concepts en lien avec le modèle d'Hallinger et auxquels se réfère la présente thèse.

Le modèle d'Hallinger est constitué d'un ensemble de fonctions de directrices et de directeurs d'école, regroupés sous trois dimensions, à savoir la définition de la mission, la gestion des activités pédagogiques et le développement d'un climat propice aux apprentissages. Pour les fins de cette thèse, les fonctions identifiées servent à classer les pratiques du personnel de direction alors que les trois dimensions ont été retenues afin de catégoriser les intentions mentionnées par les directrices et les directeurs d'école en vue de favoriser la réussite des élèves. Ce choix s'appuyant sur le fait qu'elles évoquent une volonté d'atteindre un objectif et laissent entrevoir un désir de passer à l'action, de déployer des efforts et de rechercher des moyens.

2.5.1 Définir la mission

Cette première dimension fait référence aux pratiques qu'une directrice ou un directeur d'école utilise afin d'arrêter, avec la participation de son équipe-école, la direction à prendre et les objectifs à se donner dans le but d'assurer la mission éducative de l'école, et plus spécifiquement le projet éducatif qu'elle se donne pour réaliser cette mission. Le processus par lequel la mission est définie semble entre autres influencé par la vision de la directrice ou du directeur de l'école quant aux améliorations à apporter au projet éducatif ou au plan d'action de l'école, aux cibles à se fixer, aux zones d'action sur lesquelles l'école concentre ses ressources et aux stratégies à se donner collectivement et individuellement en vue de favoriser la réussite des élèves. Ainsi, dans

cette dimension, le rôle de la directrice ou du directeur est de déterminer les zones d'action auxquelles l'école concentrera ses ressources annuelles et de maintenir le cap malgré la quantité de demandes qui assaillent la vie de l'école en cours d'année. En vue d'une amélioration de la réussite, la vision et les objectifs se doivent d'être focalisés sur l'apprentissage afin de favoriser la réussite et de mobiliser les intervenantes et les intervenants à s'investir et se concentrer sur les moyens retenus pour atteindre les objectifs ciblés. Le fait de bien définir ces derniers et de préciser les mesures à prendre offre une base solide à la directrice ou au directeur et à son équipe-école pour prendre des décisions tant en matière de dotation, d'allocation des ressources qu'en ce qui concerne la pédagogie.

Dans le modèle d'Hallinger, la première dimension se subdivise en deux fonctions, à savoir celle de l'élaboration des objectifs et celle de leur communication. À la suite de ses recherches, il avance que dans l'élaboration de leurs objectifs, les écoles efficaces sélectionnent habituellement des objectifs, judicieux, réalistes, mesurables, en nombre restreint et clairement définis. Pour ce faire, elles s'appuient sur des données de performance scolaire récentes et probantes. La directrice ou le directeur de l'école a aussi à communiquer le contenu des objectifs élaborés, en les rappelant et en précisant au besoin leurs implications. C'est à lui de faire part à chacun des membres de son personnel de ce qui est attendu de lui eu égard à sa contribution à l'atteinte des objectifs. De plus, tout au long de la démarche d'élaboration de ceux-ci, il s'assure non seulement d'impliquer son personnel, mais aussi d'informer et de consulter les parents. Il est aussi responsable de faire part aux autorités du centre de services scolaire (anciennement appelé commission scolaire) des objectifs du projet éducatif de l'école et de ses besoins en ressources pour les atteindre.

2.5.1.1 Élaboration des objectifs

Dans les écoles efficaces, la vision et les objectifs liés à la réussite sont habituellement clairement définis. La sélection de quelques objectifs spécifiques, réalistes et mesurables permet au personnel de se mobiliser et de concentrer ses énergies sur une cible atteignable. Ces objectifs se basent sur des données de performances récentes ou actuelles des élèves et prévoient la contribution de chaque membre du personnel en vue de leur réalisation. De plus, au cours de la démarche d'élaboration de ceux-ci, la directrice ou le directeur de l'école devrait consulter les parents et les membres du personnel. Toutefois, comme le rappellent Hallinger et Wang (2015), il ne semble pas y avoir de meilleure manière de procéder à cette élaboration, à la condition que les membres du personnel y adhèrent et les actualisent dans leurs activités quotidiennes en classe avec les élèves.

2.5.1.2 Communication des objectifs

Pour communiquer les objectifs élaborés en vue d'améliorer la réussite, la directrice ou le directeur d'école met en œuvre des moyens pour que les divers destinataires (parents, différents membres du personnel...) en saisissent toute l'importance, en utilisant tant les canaux de communication formels qu'informels. À cet effet, les gestionnaires échangent régulièrement avec les membres du personnel en cours d'année afin d'en tenir compte notamment à l'occasion de décisions pédagogiques ou budgétaires.

2.5.2 Gérer les activités pédagogiques

La deuxième dimension d'Hallinger est consacrée à la coordination et à l'application des enseignements, ainsi qu'au suivi des pratiques et des activités pédagogiques. Selon lui, il s'agit de

la responsabilité et du rôle primordial qu'une directrice ou un directeur d'école doit jouer en tant que leader pédagogique de l'école [managing the technical core]. Il réfère à trois des fonctions de gestion que le personnel de direction se doit d'assurer, à savoir la supervision pédagogique, la régulation des activités pédagogiques et le suivi de la progression des élèves. Bien que le temps à y consacrer soit limité par diverses tâches administratives, Hallinger et Wang (2015) affirment que la directrice ou le directeur ne peut le déléguer ou le négliger. Il doit se mouiller [become hip-deep], en mobilisant et se joignant aux leaders de son équipe-école afin d'inciter les enseignantes et les enseignants à utiliser des pratiques pédagogiques motivantes dans leur accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs élèves, pour améliorer leur réussite. Bien sûr, ils insistent sur l'importance pour le personnel de direction de posséder un niveau d'expertise pédagogique qui lui permet d'avoir une crédibilité auprès de son personnel lorsque vient le temps d'animer des rencontres et de prendre des décisions concernant les activités pédagogiques de l'école, ou encore quand il s'implique dans la modélisation de pratiques pédagogiques en vue de favoriser la réussite des élèves.

2.5.2.1 Supervision pédagogique

La pratique de la supervision pédagogique amène la directrice ou le directeur de l'école à s'assurer que les objectifs de l'école sont cohérents avec ceux poursuivis en classe par les enseignantes et les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Pour Hallinger, cette fonction constitue une pratique essentielle de la directrice ou du directeur d'école qui lui permet d'offrir individuellement à chaque enseignante ou enseignant le support pédagogique requis, en plus d'assurer le suivi des progrès des élèves. Cette supervision peut se faire informellement lors de rencontres non planifiées, ou encore formellement à la suite

de visites en classe ou de rencontres sollicitées par l'une ou l'autre personne. La directrice ou le directeur peut aussi demander à une ou un collègue enseignant, conseiller pédagogique, orthopédagogue ou tout autre intervenant habileté à le faire, d'offrir un support pédagogique particulier. Hallinger inclut aussi l'évaluation de l'enseignement dans cette fonction, mais il souligne qu'elle demeure de nos jours controversée. Selon lui, les recherches menées au cours des dernières années ne sont pas concluantes quant à son apport à la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage. Aussi, dans le modèle qu'il propose, il mise davantage sur la responsabilité du personnel de direction de favoriser le développement professionnel pour améliorer les pratiques d'enseignement plutôt que sur des activités formelles d'évaluation du personnel enseignant.

2.5.2.2 Régulation des activités pédagogiques

Une des caractéristiques importantes des écoles efficaces est l'harmonisation et la continuité des enseignements entre les niveaux scolaires. Il revient à la directrice ou au directeur de voir à ce que des activités de coordination et de concertation aient lieu à cet effet. Une telle régulation des pratiques pédagogiques facilitera également un alignement des objectifs, des contenus enseignés et des évaluations utilisées.

2.5.2.3 Suivi de la progression des élèves

Dans les écoles identifiées comme efficaces, Hallinger remarque que pour déceler les difficultés d'apprentissage des élèves, analyser les effets des changements pédagogiques implantés et favoriser la meilleure affectation possible des ressources humaines à sa disposition, la directrice ou le directeur privilégie l'utilisation des données obtenues à la suite d'évaluations standardisées. Il pourra ensuite réaliser le suivi des progrès des élèves en partageant et en analysant ces données

individuellement avec les enseignantes et les enseignants, en groupes niveaux ou encore avec l'ensemble de son personnel. Dans le contexte québécois, et encore plus en contexte de gestion axée sur les résultats, effectuer le suivi des résultats et des progrès des élèves est une activité incontournable en vue d'améliorer la réussite.

2.5.3 Développer un climat favorable aux apprentissages

Cette dimension est d'une portée plus large et vise plus d'objectifs que les précédentes : elle recouvre plusieurs éléments permettant à une école d'offrir un contexte propice aux apprentissages. Selon Hallinger et Wang (2015), la conjoncture créée par la mondialisation et la globalisation des marchés a donné naissance dans beaucoup de pays à un environnement socio-économique plus compétitif et soucieux de la formation de la main-d'œuvre. Or, une telle situation ne pouvait qu'interpeler les différentes instances des systèmes d'éducation et se traduire par une pression académique [academic press] découlant de la conviction que pour être efficaces, les écoles doivent performer davantage en développant une culture académique plus rigoureuse et exigeante. Dans un tel environnement, la reconnaissance et les incitatifs offerts sont alignés avec les buts recherchés, les cibles visées et les pratiques mises en œuvre. La directrice ou le directeur de l'école doit véhiculer et faire montre de valeurs et de pratiques qui sont cohérentes avec une telle culture, valorisant et récompensant l'amélioration continue. Il fait part d'attentes plus élevées et fixe des exigences plus strictes. Il facilite et soutient le développement professionnel du personnel, favorisant la création de communautés de pratique ou de groupe d'analyse de pratiques et met en place des structures facilitant l'implication, la concertation et l'interaction. Il anime des rencontres visant à planifier et mettre en œuvre des améliorations, des projets et des changements

pouvant transformer l'école et son fonctionnement. Le modèle d'Hallinger identifie cinq fonctions reliées au développement d'un climat favorable aux apprentissages, à savoir la protection du temps d'enseignement, la promotion du développement professionnel, la présence manifeste, la reconnaissance de la contribution du personnel enseignant et les mesures d'incitation à l'apprentissage.

2.5.3.1 Protection du temps d'enseignement

La première fonction arrêtée par Hallinger concerne l'importance de protéger le temps prévu pour l'enseignement. La directrice ou le directeur de l'école verra à s'assurer que le travail en classe ne soit pas amputé ou interrompu par des messages à l'interphone, des retards d'élèves ou des demandes administratives. À répétition, ces situations ne peuvent que nuire au bon fonctionnement de la classe et aux apprentissages des élèves. Le personnel de direction peut instaurer et faire respecter des règles favorisant la protection du temps d'enseignement.

2.5.3.2 Promotion du développement professionnel

La directrice ou le directeur d'école peut aussi intervenir de différentes façons pour aider ses enseignantes et ses enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Il peut voir à leur proposer différentes activités de formation en lien avec les orientations et les objectifs fixés dans le projet éducatif de l'école. Il lui est également possible de rencontrer des personnes-ressources avec le personnel enseignant représentant ses pairs dans un comité de participation afin de s'assurer de la pertinence de ces activités, en faire part au personnel, et arrêter un choix. Il pourra aussi faciliter l'organisation et la tenue de ces activités, y être présent et prendre en charge leur suivi et les transferts possibles dans les pratiques enseignantes.

2.5.3.3 Présence manifeste

Selon Hallinger, les situations dans lesquelles la directrice ou le directeur d'école choisit d'être présent donnent une idée au personnel et aux élèves de ce qu'il privilégie dans l'exercice de ses fonctions. De plus, ces moments de présence en classe, à des événements culturels, sportifs, sociaux ou encore professionnels lui permettent d'entretenir des contacts avec les membres du personnel et les élèves, mais aussi des relations stratégiques avec certains leaders étudiants ou enseignants, des personnes susceptibles de l'informer et de l'appuyer quand vient le temps de prendre certaines décisions et d'établir des partenariats à l'avantage de son école. Cette présence entraîne également des effets positifs sur les comportements des élèves et sur les pratiques en classe.

2.5.3.4 Reconnaissance de la contribution enseignante

Reconnaître par des récompenses monétaires [rewards] la contribution du personnel enseignant à l'atteinte des objectifs et des résultats est tout compte fait inapplicable au Québec comme dans la grande majorité des pays. Cet aspect du système de gestion des ressources humaines échappe totalement aux directrices et aux directeurs d'école. Dans la présentation de son modèle, Hallinger écrit que les recherches portant sur les récompenses pécuniaires ont dévoilé qu'elles ne sont que légèrement plus efficaces que la reconnaissance elle-même (Hallinger et Wang, 2015). En conséquence, ce personnel de direction doit se rabattre sur d'autres moyens pour reconnaître la contribution des membres de son équipe aux progrès des élèves. Il peut utiliser des tribunes appropriées, lors d'événements annuels ou de rencontres avec des parents ou des représentants d'instances supérieures par exemple, pour souligner d'une façon sentie la qualité et l'importance de certaines réalisations et de certains accomplissements. Déléguer à certains

membres du personnel l'occasion de représenter l'école ou leur offrir la possibilité de participer à des activités professionnelles pouvant avoir des retombées positives pour l'école sont aussi des exemples de gestes susceptibles d'exprimer sa reconnaissance. Enfin, dans les processus décisionnels ou de consultation et dans ses relations informelles avec son personnel, la directrice ou le directeur peut faire preuve de respect, de confiance et de gratitude envers les opinions, les idées, les suggestions, les confidences ou les avis qui lui sont adressés.

2.5.3.5 Mesures d'incitation à l'apprentissage

Afin de construire un climat propice à la réussite, une directrice ou un directeur d'école doit s'assurer que plusieurs occasions ont lieu pour souligner, reconnaître ou récompenser des élèves méritants. Que ce soit lors de visites en classe, de fêtes, de concerts, d'expositions ou encore lors d'événements publics où des parents, des personnalités publiques et des célébrités locales sont invités, toutes les opportunités sont à saisir. Selon Hallinger, les récompenses n'ont pas à être très coûteuses ou luxueuses : c'est la reconnaissance qui compte (Hallinger et Wang, 2015).

Les sections précédentes ont présenté chacune des dimensions et des fonctions qui figurent dans le modèle d'Hallinger. Ces dernières se limitent à une présentation descriptive de ce modèle et réfèrent les lectrices et les lecteurs aux items de son questionnaire pour plus de précision, et n'offrent aucune définition rigoureuse des termes utilisés. Néanmoins, il est utile de s'attarder à définir quelques concepts étroitement reliés à ce cadre de référence. Parmi ces concepts nous retenons celui de pratique qui est au cœur de ses recherches et qui, associé à d'autres thèmes, prend une signification particulière. Aussi dans les lignes qui suivent, en plus de se pencher sur le concept

de pratique, le sens attribué aux termes de pratiques de gestion, de leadership ainsi que de réussite éducative et scolaire est précisé.

2.6 Concept de pratique

Dans le cadre de cette thèse, le concept de pratique est central. Les lignes qui suivent le définissent, puis le caractérisent davantage lorsqu'il est notamment associé à l'épithète de gestion. Selon le dictionnaire de Legendre (2005), deux significations sont données au concept de pratique, à savoir un processus et un produit. Ces deux acceptions réfèrent à « un ensemble de pratiques communes à une collectivité », qui constituent une part importante de leur culture. En ce sens, ce concept revêt le sens d'usage, de coutume ou de rituel et « vise un ou quelques objectifs à court terme » (Legendre, p. 1065).

En tant que processus, le concept de pratique réfère plus particulièrement aux procédés et aux façons d'agir habituelles propres à un individu ou à un groupe (Altet, 2000; Legendre, 2005). Plus concrètement, il peut signifier une manière concrète pour une personne de jouer un ou des rôles attendus d'elle ou de réaliser certaines tâches, et est habituellement régi par des règles, des encadrements légaux ou des traditions (Altet, 2006; Legendre, 2005). Comme un produit, une pratique est un « ensemble d'habiletés acquises par un individu ou par un groupe par l'exercice régulier d'une activité » (Legendre, 2005, p. 1065), qui résulte de l'expérience et qui peut prendre la forme d'une routine. Selon Altet (2000) et Gauthier et Simon (2008), la pratique fait également référence à tout ce qui sous-tend l'activité comme telle, notamment les procédés, les prises de décisions, les objectifs, les actions, les connaissances et les compétences. Cet ensemble peut être associé à la pratique dans le sens de l'exercice d'une tâche ou d'une responsabilité générique.

Enfin, toujours selon Legendre (2005), en contexte éducatif, la pratique est « organisée selon les règles et les principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation » (p. 1065). Ce concept peut alors faire référence tant aux pratiques éducatives, aux interventions pédagogiques qu'aux pratiques de gestion. Elles sont généralement qualifiées de pratiques professionnelles (Legendre, 2005) et recouvrent à la fois « la manière de faire de chaque personne » (Altet, 2006, p. 294) de même que les procédés correspondant à l'exercice d'une fonction, telle que définie par un groupe professionnel. Selon Altet (2006), elles s'exercent en fonction d'objectifs et de visées axiologiques intentionnelles choisis par la ou le professionnel, tout en respectant ces protocoles et ces procédés qui régissent l'exercice de leur fonction.

2.6.1 Définition retenue du concept de pratique

Dans le cadre de cette thèse, le sens retenu pour le concept de pratique est celui d'une pratique professionnelle qui fait référence à la fois aux connaissances et compétences requises, aux procédés à utiliser, aux objectifs, aux décisions à prendre, ainsi qu'aux gestes et aux actions posés par une directrice ou un directeur d'école. Il recouvre donc le double sens de produit et de processus et s'incarne dans les modèles d'action utilisés par ce groupe de professionnels. Il prend un sens plus spécifique lorsqu'on l'associe à des concepts comme ceux de gestion et de leadership.

2.6.2 Concept de pratique de gestion

Lorsque Legendre (2005) définit le concept de gestion, il l'associe à d'autres concepts qui lui sont très apparentés comme ceux de management et d'administration. Pour lui la gestion est

« une fonction qui consiste à assurer le fonctionnement d'un ensemble organisé conformément à sa constitution » (p. 712). Les fonctions de gestion les plus courantes sont la planification, l'organisation, la direction, la coordination, le contrôle et l'évaluation.

Si l'on se réfère au modèle explicité par Hallinger, il est possible d'en déduire que sa conception des pratiques de gestion réfère à un ensemble de responsabilités, de rôles et de tâches associées à diverses fonctions à être exercés par les directrices et les directeurs et se rapportant à la gestion de l'enseignement et des activités pédagogiques d'une école en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Les pratiques de gestion sont réalisées dans un contexte relationnel dont il faut tenir compte (Boudreault, 2003; Brunet, 2003) dans l'aménagement des ressources et la coordination des efforts des membres du personnel afin d'améliorer l'efficacité organisationnelle et d'augmenter la performance (Boselie, Dietz et Boon, 2005). Pour une école, l'actualisation de sa mission et l'atteinte de ses objectifs passent par une gestion efficace des compétences et la mobilisation des membres du personnel, notamment enseignant (Brunet, 2003). Les pratiques identifiées par Hallinger confirment d'ailleurs cette nécessité. Par ailleurs, la manière avec laquelle une directrice ou un directeur d'école agit doit, pour avoir du succès, tenir compte de la nature complexe des processus qui déterminent l'efficacité et la performance d'une école. Le travail des enseignantes et des enseignants s'appuie sur une expertise reconnue. Aussi, « la direction ne peut diriger ses ressources en dictant les gestes professionnels à poser » (Boudreault, 2003, p. 343). Le mode de gestion qu'elle utilise doit tenir compte de cette réalité. Elle doit surtout pouvoir faire montre d'un

leadership qui s'appuie davantage sur le respect de l'expertise du personnel et un esprit de collaboration, plutôt que sur son autorité.

Pour Legendre (2005), l'autorité formelle ne se fonde que sur le statut légal alors que le leadership fait plutôt référence au processus par lequel une personne influence les autres par l'ensemble de ses actions, de ses pratiques et de ses comportements. Les chercheurs en gestion de l'éducation définissent le leadership soit comme « un des aspects de l'exercice de la gestion » (Brassard et al., 2004, p. 490) ou une façon de diriger et d'influencer (Leithwood et al., 2006). Pour sa part, Robinson (2011) distingue les modes de leadership par la source de leur influence, à savoir l'exercice d'une autorité formelle raisonnable, l'attraction suscitée par une ou plusieurs qualités personnelles (dévouement, altruisme, sens de l'éthique, courage...) et l'expertise reconnue (connaissances et compétences). Mintzberg (2009) distingue les rôles de leader et de gestionnaire. Pour sa part, Robinson (2011) juge préférable de les intégrer compte tenu des nombreux recoupements que l'on retrouve entre les fonctions que l'un et l'autre rôle remplissent dans une organisation. Elle exprime ainsi sa pensée : « the way through is integration - to see the considerable overlap between leading and managing and the necessity of both being strongly anchored » (p. 155).

2.6.3 Définition retenue du concept de pratique de gestion

Dans le cadre de cette thèse, il va de soi que la conception qu'a Hallinger des pratiques de gestion est retenue. Elle réfère à un ensemble de responsabilités, de rôles et de tâches s'actualisant dans des agirs professionnels sous-tendus par des processus, des démarches, des actions, et des interventions. Cet ensemble est lui-même fondé sur des connaissances théoriques et des savoirs

expérientiels. Ces pratiques répondent aux exigences des diverses fonctions de gestion que sont la planification, l'organisation, la direction, la coordination, le contrôle et l'évaluation. Dans le cadre de la présente recherche, ces pratiques portent sur les activités d'enseignement et pédagogiques d'une école. Elles entendent contribuer à la réussite scolaire des élèves. Ensemble, elles constituent la pratique professionnelle d'un gestionnaire d'établissement scolaire.

Enfin, il importe de souligner que si ces pratiques peuvent faciliter l'exercice d'un leadership auprès des membres du personnel, une telle influence ne va pas de soi. Elle est fonction de la façon dont la directrice ou le directeur se servira de son expertise, de ses compétences relationnelles et des pouvoirs que lui confère son statut, façons de faire elles-mêmes sous-tendues par des intentions et des représentations.

2.7 Concept de réussite

Dans le cadre de cette thèse, le mot réussite revient constamment. Il est associé aux qualificatifs éducatif et scolaire, ou encore en faisant référence à l'atteinte de cibles, à la performance d'une école, aux succès académiques ou aux résultats scolaires. Dans les sections qui suivent, ce sont la réussite éducative et la réussite scolaire qui retiennent l'attention.

2.7.1 Réussite éducative

L'école a toujours été une « entreprise éducative », tant sur le plan religieux que civil (Perrenoud). À ce titre, son champ d'action ne se limite pas qu'à l'instruction formelle, l'apprentissage de la lecture commence bien souvent à la maison, à la garderie ou dans la rue. Comme le soulignent plusieurs auteurs, ce champ d'action recouvre ainsi en partie celui de la

famille (Laferrière et al., 2011; Perrenoud). En ce sens, la réussite éducative « renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs » (Laferrière et al., 2011, p. 165) et résulte du processus de socialisation scolaire dont les contenus formels sont souvent véhiculés par les projets éducatifs des écoles.

Pour Feyfant (2014), « la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes » (p. 4) : il peut ainsi s'agir de suivi personnalisé de l'enfant, de préoccupation au sujet de sa santé ou de son bien-être. À ce sujet, « la réussite éducative est indissociable de la réussite scolaire » qu'elle dépasse, mais « elle en est dépendante et concomitante » (Feyfant, p. 4). Le milieu scolaire, dans son sens d'entreprise éducative, recouvre effectivement le champ d'action d'autres acteurs. Dans le cadre de cette thèse, le concept de réussite scolaire s'inscrit dans celui de réussite éducative.

2.7.2 Réussite scolaire

Legendre (2005) ne définit pas la réussite scolaire : il offre plutôt les synonymes de performance et de rendement scolaires, ou encore l'antonyme qu'est l'échec scolaire. Afin de mieux comprendre ce concept, les prochains paragraphes s'inspirant de Legendre explorent la définition de la performance et du rendement scolaires.

D'une part, si l'on considère le sens général de la définition de performance, soit la « réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies », les « résultats obtenus par une personne » lors de ce processus, la « mise en œuvre d'une activité orientée vers la

réalisation d'une tâche comme indicateur d'une compétence » (Legendre, 2005, p. 1029), il est possible de l'associer aux termes utilisés en anglais d'« achievement » et de « performance ». La définition se précise en s'attardant au sens général associé à la didactique, à la docimologie et à la pédagogie. Il s'agit d'une « manifestation concrète d'une compétence », d'un « résultat ou ensemble de résultats obtenus à une épreuve dont les conditions ont été bien précisées », ou plus spécifiquement, des résultats individuels d'un élève (Legendre, 2005, p. 1029).

En considérant la réussite scolaire sur le plan pédagogique, la performance d'un élève se rapporte à l'ensemble des activités qu'il poursuit afin de réaliser une tâche d'apprentissage (Legendre, 2005). En considérant la définition de rendement que Legendre (2005) propose, soit le « degré de réalisation des objectifs établis » ou le « résultat collectif d'un groupe de sujets » (p. 1176), il est possible de l'associer aux termes utilisés en anglais qui sont les mêmes que ceux de la performance, soit « achievement » et « performance ». Toutefois, lorsque la définition plus pointue du rendement scolaire est observée, les termes utilisés en anglais se multiplient, associant ceux d'« academic, scholastic, school, student » à ceux d'« achievement, attainment, outcome, performance ». Il s'agit alors du « degré de réussite d'un sujet ou d'un ensemble de sujets eu égard aux objectifs spécifiques des divers programmes d'études » (Legendre, p. 1177), de la qualité et de la quantité de travail d'un élève en situation pédagogique.

2.7.3 Définition retenue du concept de réussite

Dans le cadre de cette thèse, la réussite scolaire s'inscrit dans le concept plus large de la réussite éducative. Cette réussite scolaire, associée aux performances et au rendement des élèves, est considérée selon l'angle de leurs résultats scolaires apparaissant au bulletin, comme ce l'est

couramment dans la recherche sur l'efficacité scolaire (Scheerens et Bosker, 1997; Van Damme et al., 2009).

2.8 Concept de gestion axée sur les résultats

Cette réussite est d'ailleurs actuellement sous la loupe des directrices et des directeurs d'école imputables de la mise en place des mesures pouvant permettre d'assurer l'atteinte des cibles de réussite fixées (Brassard et al., 2013; Dembélé et al., 2013; Maroy, 2013). À ce sujet, Maroy et al. (2016) s'appuient sur la définition qu'en avait retenu le Secrétariat du Conseil du Trésor en 2002 pour la circonscrire. Pour eux, il s'agit d'« une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir » qui « s'exerce dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les buts » (p. 11).

C'est également cette définition qui est retenue dans le cadre de cette thèse.

2.9 Cadre théorique de la thèse

La figure 3 illustre le cadre théorique original de la recherche. Il a été élaboré en fonction de l'objectif général qui est d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Comme il est possible de le constater, il articule les modèles d'Hallinger et de Bourassa et al. (1999) et intègre les trois objectifs spécifiques de la recherche.

Plus précisément, les dix sous-dimensions ou fonctions du modèle d'Hallinger sont retenues afin d'identifier et de décrire les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école. Les trois dimensions permettent quant à elles de distinguer les intentions, un concept dégagé du modèle de Bourassa et al. (1999). Il est à noter qu'Hallinger et Wang (2015) proposent d'utiliser séparément ou non les éléments du modèle, à savoir les fonctions et les dimensions, dans le cadre de la recherche sur le travail des directrices et des directeurs d'école.

Finalement, les représentations des directrices et des directeurs d'école sont dévoilées en cohérence avec le modèle de Bourassa et al. (1999).

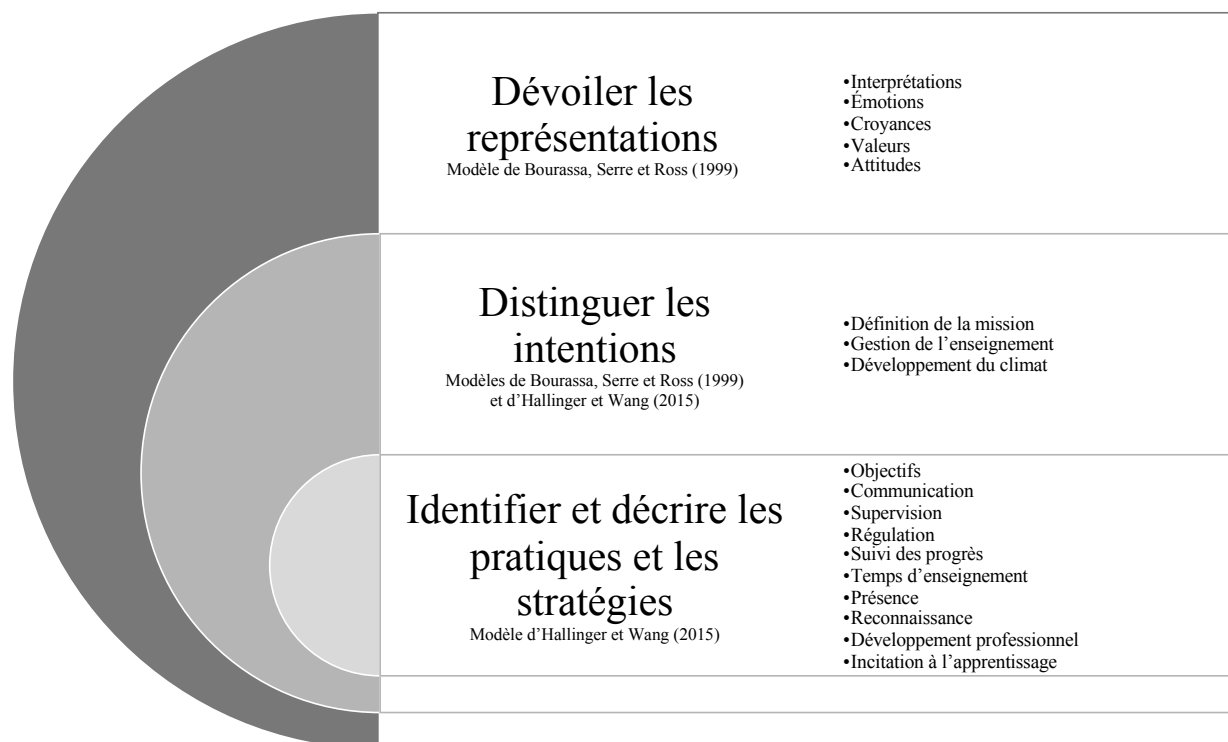


Figure 3. Cadre théorique de la thèse

Le choix de représenter les objectifs spécifiques suivant cette logique se fonde sur l'illustration du modèle d'action qui suggère d'aller du général au particulier. De fait, les représentations sont plus larges que les intentions, elles-mêmes plus étendues que les pratiques et les stratégies qui en découlent).

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de la thèse. Il traite ainsi de l'approche de recherche privilégiée, des participantes et des participants dont les critères pour constituer l'échantillon et la méthode d'échantillonnage retenus, du choix de l'outil de collecte de données, des critères et de la démarche pour l'élaborer et l'éprouver, du déroulement de la recherche ainsi que des aspects éthiques.

Les décisions relatives à la méthodologie ont été prises en fonction des objectifs de la thèse puis en tenant compte des possibilités et des limites dans lesquelles cette recherche se déroulait (Fortin et Gagnon, 2016; Poupart et al., 1997). Comme indiqué précédemment, l'objectif général de cette thèse est d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) identifier et décrire ces pratiques et les stratégies mises en œuvre;
- 2) distinguer les intentions de ces directrices et de ces directeurs au regard de ces pratiques;
- 3) dévoiler des représentations qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques.

1. APPROCHE DE RECHERCHE

L'approche de recherche retenue est qualitative. Ainsi, cette thèse vise à étudier en profondeur un nombre limité de cas, où la chercheuse collecte elle-même les données en contexte naturel et se concentre sur les significations accordées au phénomène par les participantes et les

participants. Ces données sont par exemple des représentations, des définitions d'une situation, des opinions, des paroles, basées sur les catégories de pensée des participantes et des participants, difficilement quantifiables, et enfin, l'analyse des données est dynamique en ce sens qu'elle est inductive et déductive et suit un processus de construction (Creswell, 2014; Lenoir, 2018; Poupart et al., 1997).

Au regard de la classification proposée par Fortin et Gagnon (2016), cette recherche peut être qualifiée de descriptive qualitative vu son but qui est de décrire un phénomène, son centre d'intérêt qui est le milieu naturel et enfin, la méthode de collecte de données qui consiste à décrire des données organisées autour de thèmes déterminés. Dans cet ordre d'idée, Sandelowski (2000) indique que l'approche descriptive qualitative est une des méthodes les plus fréquemment retenues dans les disciplines appliquées et qu'il s'agit d'une approche idéale pour décrire des expériences personnelles.

2. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Les participantes et les participants de cette recherche sont des directrices et des directeurs d'école primaire d'un centre de services scolaire francophone (anciennement appelé commission scolaire) qui compte plus de 10 000 élèves⁷. Ils sont considérés comme des informateurs clés au regard des objectifs poursuivis par la recherche, soit d'étudier les pratiques et les stratégies de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants et ayant

⁷ Les précisions sur ce centre de services scolaire ne sont pas indiquées pour préserver l'anonymat de celui-ci.

pour but de favoriser la réussite ainsi que les intentions et les représentations qui sous-tendent ces pratiques. Ces directrices et directeurs travaillent donc dans un même contexte en ce qui a trait à la gouvernance du centre de services scolaire, à sa structure, à sa culture organisationnelle, à ses politiques et pratiques ainsi qu'en ce qui concerne le soutien et l'accompagnement offert à ce personnel de direction.

2.1 Critères et démarche retenus pour constituer l'échantillon

Les participantes et les participants ont été sélectionnés en fonction des deux critères suivants : 1) diriger une école primaire où la réussite s'est améliorée au cours de leur mandat⁸ et 2) être volontaire pour participer à la recherche.

L'amélioration de la réussite fait ici référence aux taux de réussite des élèves fréquentant l'école. Les taux de réussite correspondent ici aux résultats scolaires qui apparaissent au bulletin, comme c'est fréquemment le cas dans les recherches sur l'efficacité scolaire (Scheerens et Bosker, 1997; Van Damme et al., 2009). L'ordre d'enseignement étant le primaire, l'information sur les taux de diplomation pour les élèves ne peut être considérée. Par ailleurs, il est à noter que l'amélioration de la réussite n'est pas ici déterminée à partir d'un pourcentage donné d'amélioration sur une période déterminée. Elle est plutôt considérée suivant une approche d'amélioration continue. Ainsi, dans une école où tous les élèves ont atteint minimalement le seuil de réussite (60 %), le taux de réussite serait de 100 %. Dans les écoles où la qualité de la réussite

⁸ Les taux de réussite des élèves ne sont pas présentés ici, compte tenu du fait qu'ils pourraient permettre d'identifier les écoles concernées.

est visée, il s'agit de conjuguer les efforts pour que les élèves atteignent des résultats plus élevés que le seuil de 60 %, en vue d'une réussite moins à risque et plus assurée.

2.2 Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage retenue est intentionnelle (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, les participantes et les participants ont été sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche et toutes et tous n'avaient pas d'égales chances de constituer l'échantillon (non probabiliste).

La population cible, c'est-à-dire la population visée par la recherche et dont les éléments correspondent aux critères d'inclusion, a été déterminée avec la participation d'un membre de la direction générale du centre de services scolaire et de deux directrices accompagnatrices⁹. Au terme de l'exercice, 28 directrices et directeurs ont été identifiés.

2.3 Recrutement des participantes et des participants potentiels et échantillon

L'équipe de la direction générale a fourni les noms et les coordonnées (adresse courriel et nom de l'école) de ces directrices et de ces directeurs afin que la chercheuse puisse communiquer avec eux et les inviter à participer à la recherche. Plus précisément, en mars 2018, 20 d'entre eux ont été sollicités par courriel et 8 par courrier traditionnel, étant donné l'impossibilité de trouver l'adresse de courriel de ces personnes à partir des coordonnées de l'école. Une relance auprès des personnes n'ayant pas répondu à une première invitation a été faite à l'été 2018. À ce même

⁹ Ces deux directrices ont notamment pour mandat d'accompagner les directrices et les directeurs d'école du centre de services scolaire en vue d'effectuer un suivi des résultats des élèves, en collaboration avec eux.

moment, des données sociodémographiques (expérience dans l'école, à cet ordre d'enseignement et totale ainsi que le genre) et concernant les taux de réussite au cours des cinq dernières années ont été recueillies.

Au terme de cette démarche de recrutement, 18 personnes ont accepté de participer, soit 15 directrices et 3 directeurs. Le tableau qui suit présente l'expérience de ces participantes et participants à la direction d'une école, à l'ordre d'enseignement primaire et enfin, dans leur école actuelle.

Tableau 11. Nombre de participantes et de participants en fonction de leur expérience

	Expérience à la direction d'une école	Expérience au primaire	Expérience dans l'école actuelle
Expérience totale de moins de 5 ans	0	1	10
Expérience totale entre 5 et 10 ans	6	10	7
Expérience totale entre 10 et 15 ans	6	2	0
Expérience totale de 15 ans ou plus	6	5	1
Médiane d'années d'expérience	11,5	8,0	3,0
Moyenne d'années d'expérience	12,2	10,0	4,8

Source. Martel, 2020.

Comme l'indique le tableau 11, les participantes et les participants cumulaient tous au moins cinq ans d'expérience dans des fonctions de direction. Par ailleurs, l'expérience de ces directrices et de ces directeurs d'école au primaire est d'environ dix années et un peu moins de la moitié de celles-ci ayant été réalisées dans l'école où ils exerçaient au moment de l'entrevue.

3. COLLECTE DES DONNÉES : OUTIL

Cette section traite d'une étape qui a précédé la collecte de données ainsi que de l'outil utilisé pour la collecte proprement dite.

3.1 Étape préalable à la collecte de données

En vue d'approfondir sa connaissance du contexte organisationnel et d'éclairer la collecte et l'analyse des données, la chercheuse a rencontré les deux directrices accompagnatrices qui soutiennent les directrices et directeurs de ce centre de services scolaire au regard de la réussite des élèves. Les thèmes abordés lors de ces rencontres sont associés à l'accompagnement offert aux directrices et aux directeurs, aux connaissances issues de la recherche sur lesquelles l'organisation appuie ses interventions en matière de réussite, aux critères de progression des écoles qui sont privilégiés (amélioration scolaire) ainsi qu'aux mécanismes de régulation mis en place.

3.2 Outil de collecte de données

Cette section est constituée de deux volets. Le premier volet présente l'outil de collecte de données retenu ainsi que les raisons qui justifient ce choix. Le second expose les principales étapes de l'élaboration de cet outil ainsi que les critères qui l'ont guidée.

3.2.1 *Choix de l'outil de collecte de données*

L'entrevue semi-dirigée individuelle a été retenue comme outil de collecte de données. Comme l'indique Savoie-Zajc (2018), la recherche qualitative utilise des stratégies souples, dont l'entrevue, qui visent à favoriser l'interaction avec les participantes et les participants en vue de

faire émerger le plus de facettes possibles de la situation étudiée. De plus, l'entrevue est considérée comme un moyen privilégié pour comprendre la signification que les participantes et les participants accordent à une expérience, un événement ou un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016).

Quant à la décision de privilégier l'entrevue semi-dirigée, elle est notamment associée au fait qu'un modèle théorique oriente cette recherche. Ainsi, une liste de thèmes généraux à aborder, associés aux objectifs de la thèse et à ce modèle, a été déterminée (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Ce type d'entrevue permet également au chercheur ou à la chercheuse de confirmer sa compréhension, de demander à la participante ou au participant d'explicitier sa réponse afin de s'assurer de bien le comprendre et, s'il y a lieu, de questionner les réponses qui lui semblent vagues (Seidman, 2019).

3.2.2 *Élaboration de l'outil de collecte de données*

Le canevas de l'entrevue a été élaboré à partir des objectifs et du cadre théorique de la thèse, lui-même fondé sur la recension des écrits. Comme le recommande Tracy (2013), trois questions principales ont orienté l'élaboration du canevas, à savoir : 1) quelles questions sont à libeller pour chacun des objectifs de la recherche? 2) Comment poser ces questions, soit quel vocabulaire utiliser? Et enfin, 3) quel sera l'ordre à privilégier pour poser ces questions?

En ce qui concerne plus précisément le libellé des questions, les recommandations de Seidman (2019) et de Tracy (2020) ont été prises en compte, dont élaborer des questions simples et claires, éviter les acronymes, les abréviations, le jargon technique ou académique ainsi que les questions multiples, puis privilégier autant que possible les questions ouvertes et non orientées.

Afin d'assurer un maximum de cohérence entre l'outil de collecte et les objectifs de la thèse, le canevas a d'abord été validé par les membres du comité de thèse ainsi que par deux autres professeurs chercheurs. Par la suite, deux directrices d'école ont été consultées quant au libellé des questions, soit le vocabulaire utilisé ainsi que l'ordre planifié des questions. Cette consultation a permis d'apporter une amélioration relativement au dernier point, soit l'ordre des questions. De plus, une ligne du temps a été introduite afin d'aider les participantes et les participants à situer leurs pratiques tout au long de leur mandat. Par ailleurs, les directrices accompagnatrices ont été invitées à valider le canevas d'entrevue afin de s'assurer notamment que les mots utilisés correspondent à ceux utilisés dans la réalité quotidienne des participantes et des participants.

Dans le but d'effectuer un rodage du canevas d'entrevue, deux prétests ont été réalisés : le premier en janvier et le second en février 2018. Les personnes qui ont participé à ces prétests possédaient les caractéristiques recherchées chez les participantes et les participants : il s'agit de directrices d'école primaire reconnues pour l'amélioration de la réussite dans leur école et volontaires. Ces prétests avaient pour but de s'assurer que les personnes qui seraient rencontrées en entrevue comprennent le sens des questions et du vocabulaire utilisé, que l'ordre des questions soit adéquat et que les questions permettent de collecter les informations relatives aux objectifs de la thèse. À la suite de ces prétests, aucune modification n'a été apportée au canevas d'entrevue.

Au terme de cet exercice, outre la section relative aux caractéristiques sociodémographiques des participantes et des participants, le canevas est constitué de trois parties : 1) les pratiques de gestion et les stratégies, 2) les intentions et 3) les représentations des directrices et directeurs. Le canevas compte au total 11 questions (annexe B).

4. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, les participantes et les participants ont reçu copie du canevas d'entrevue quelques jours avant celle-ci. Cette décision se basait sur les propos (Argyris et Schön, 1974, 1999; Bourassa et al., 1999; Levine et Lezotte, 1990) voulant qu'il puisse être difficile pour une praticienne ou un praticien d'explicitier ses pratiques sans avoir pu disposer préalablement d'un temps de réflexion. Dans un deuxième temps, les entrevues se sont déroulées pendant les heures de travail des participantes et des participants, à leur bureau ou par téléphone.

Avec l'accord des participantes et des participants, les entrevues ont été enregistrées afin de permettre à l'intervieweuse de se concentrer sur les réponses de la personne interviewée et l'enchaînement des questions. Étant donné qu'il s'agissait d'une entrevue semi-dirigée, l'ordre planifié des questions n'a pas toujours été respecté et d'autres questions ont pu être posées (pour des précisions ou des éclaircissements). Cependant, l'ensemble des sujets a été traité lors de l'entrevue. La durée des entrevues se situe entre 45 et 90 minutes.

Les participantes et les participants ont été invités à compléter leurs réponses s'ils le souhaitent par courriel ou lors d'une nouvelle entrevue, plus courte. Dans les faits, une seule personne a communiqué par courriel avec la chercheuse afin de compléter ses réponses quant à un conférencier qui avait fait une présentation aux membres de son personnel.

5. ASPECTS ÉTHIQUES

Le projet de recherche de cette thèse a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales à l'hiver 2018. La lettre d'information ainsi que le formulaire de consentement ont été transmis aux participantes et aux participants par courrier électronique (annexe C) au printemps 2018, soit au cours de la démarche de recrutement, afin que ceux-ci puissent donner leur consentement libre et éclairé.

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

Ce chapitre est constitué de deux sections principales. La première section présente la démarche planifiée du traitement des données ainsi que le traitement de celles-ci. La seconde section propose une synthèse des résultats des analyses qui ont été menées en fonction des objectifs de la recherche.

1. DÉMARCHE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Cette partie du quatrième chapitre expose la démarche de planification ainsi que le traitement des données proprement dit.

1.1 Planification du traitement des données

Une grille de codification initiale a été élaborée en vue de traiter les informations collectées lors des entrevues. Cette grille a été développée à partir du cadre théorique basé sur la recension des écrits. Cette grille de codification, structurée en fonction des objectifs de la recherche, était constituée de catégories et de sous-catégories qualifiées de prédéterminées. Le logiciel QDA Miner ayant été utilisé pour faire le traitement des données, cette grille de codification a servi à élaborer le livre de codes. En cours d'analyse, comme il est possible de le constater dans la section suivante présentant les résultats, cette grille a été enrichie de catégories et de sous-catégories qualifiées d'émergentes (Savoie-Zajc, 2018).

1.1.1 Précisions – catégories prédéterminées pour chaque objectif spécifique

Comme il a été mentionné, les objectifs spécifiques de la thèse ont servi d’ancrages pour déterminer les catégories et les sous-catégories prédéterminées en vue de la codification des données.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques 1 et 2, à savoir identifier et de décrire les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d’école à l’égard des enseignantes et des enseignants (OS 1) et distinguer leurs intentions au regard de ces pratiques (OS 2), le modèle proposé par Hallinger a été retenu. Quatre raisons principales appuient cette décision :

- 1) une analyse comparative permet de constater que ce modèle est en cohérence avec les travaux majeurs de ce domaine de connaissance, dont ceux de Leithwood et de Marzano;
- 2) ce modèle a donné lieu au développement d’un instrument de mesure (PIMRS), ce qui permet aux chercheuses et aux chercheurs de disposer d’une opérationnalisation des concepts principaux du modèle, dont ceux relatifs aux fonctions des directions;
- 3) la fidélité et validité interne de l’instrument de mesure ont été démontrées (Hallinger et Wang, 2015);
- 4) une version de cet instrument a été développée à l’intention de répondantes et de répondants, membres du personnel enseignant.

1.1.2 Objectif spécifique 1 – catégories prédéterminées pour la codification

En ce qui concerne l’objectif spécifique 1, le modèle d’Hallinger a été adapté, non seulement afin de refléter le travail quotidien des directrices et des directeurs d’école, mais

également pour tenir compte de l'exercice de cette fonction en contexte québécois. De fait, le modèle proposé par Hallinger illustre la conceptualisation de son instrument de mesure (PIMRS) et non une schématisation du travail quotidien de ces gestionnaires, d'où l'intérêt de l'adapter pour le traitement des données collectées dans le cadre de cette thèse. Cela étant dit, il importe de préciser que cette adaptation respecte les composantes du modèle d'Hallinger, cela tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. L'adaptation touche plutôt les termes retenus pour désigner les composantes du modèle à savoir les dimensions, les fonctions, les items ainsi que leur articulation.

Comme l'illustre la figure 4 qui suit, l'articulation proposée est composée de trois niveaux d'analyse.

- A. Le premier niveau regroupe ce qui est désigné comme des champs de responsabilités, considérés dans le modèle d'Hallinger comme des dimensions. Ces champs sont 1) donner la direction, 2) gérer les ressources et 3) suivre les apprentissages.
- B. Le deuxième niveau correspond à certaines responsabilités des directrices et des directeurs, désignées par Hallinger comme des fonctions. Comme l'illustre la figure, ces responsabilités sont associées à l'un ou l'autre de ces trois champs de responsabilités. Le terme responsabilité est ici défini comme l'« obligation d'assumer une charge, un devoir, un engagement, une mission, un mandat, un travail », « d'en répondre envers le mandant » et de se porter « garant de ses comportements et de ceux d'un groupe et d'en accepter les conséquences » (Legendre, 2005, p. 1189). Dans le cadre du traitement des données, ce sont des catégories prédéterminées.

C. Le troisième niveau fait référence aux pratiques de ces directrices et directeurs associées à chacune de ces responsabilités. Elles correspondent ici aux sous-catégories prédéterminées pour le traitement des données.

À ce propos, dans le but d'identifier et de décrire les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école à l'égard des enseignantes et des enseignants, plusieurs modèles sont disponibles comme le contexte théorique de cette thèse l'a illustré. Ceux d'Hallinger, de Leithwood et de Marzano présentent des similarités et, comme le font remarquer Hallinger et Wang (2015), « we tend to emphasize the overlapping features of these theoretical models rather than argue for the efficacy of one model versus the other » (p. 134). Toutefois, l'avantage de celui d'Hallinger est qu'il a été opérationnalisé dans une version s'adressant aux enseignants. C'est donc ce dernier qui a été utilisé afin de traiter et d'analyser les données relatives au premier objectif spécifique (identifier et décrire les pratiques de gestion et les stratégies) et au deuxième (distinguer les intentions).

En ce qui concerne l'objectif spécifique 1, visant à identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école à l'égard des enseignantes et des enseignants pour favoriser la réussite, la classification d'Hallinger a été retenue. De ce fait, dix catégories prédéterminées étaient possibles. En cours d'analyse, des catégories ont émergé et, afin de rendre compte de l'information collectée, elles ont été ajoutées. Pour rendre compte de la réalité du travail quotidien des directrices et des directeurs d'école, une logique de présentation a été élaborée. La figure suivante la présente.

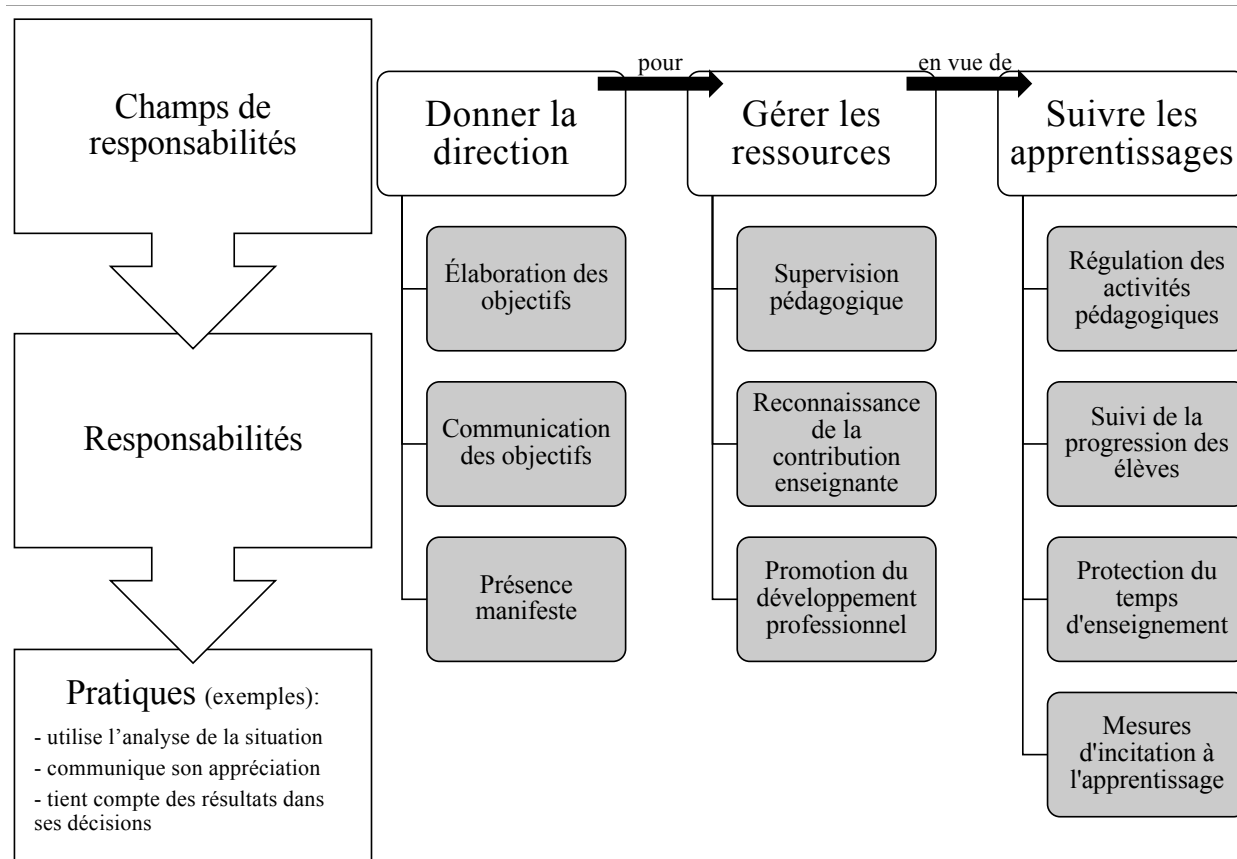


Figure 4. Catégories et sous-catégories déterminées pour le traitement des données – OS 1

1.1.3 Objectif spécifique 2 – catégories prédéterminées pour la codification

Dans le cadre de cette thèse, les intentions évoquent une volonté d'atteindre un objectif, laissent entrevoir un désir de passer à l'action, de déployer des efforts et de rechercher des moyens. Comme l'illustre la figure 5 qui suit, les catégories retenues pour le traitement des données sont les dimensions identifiées dans le modèle d'Hallinger. Ce sont les suivantes : 1) définir la mission, 2) gérer les activités pédagogiques et 3) développer un climat favorable aux apprentissages. La figure 5 qui suit les illustre.

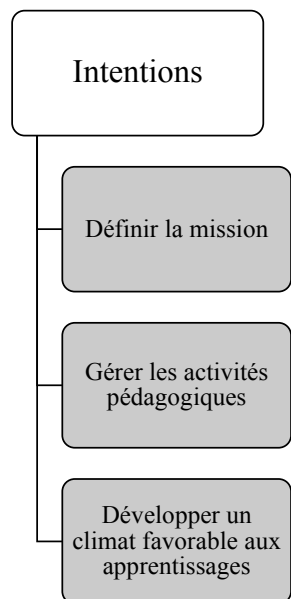


Figure 5. Catégories prédéterminées pour le traitement des données – OS 2

1.1.4 Objectif spécifique 3 – catégories prédéterminées pour la codification

Enfin, les catégories retenues pour traiter les données relatives au dévoilement des représentations qui sous-tendent les pratiques des directrices et directeurs s'appuient sur les travaux de Leithwood et al. (2006), Bryk et Schneider (2002), Marzano et al. (2016) ainsi que Le Fevre et Robinson (2015).

Le Fevre et Robinson (2015) arrivent au constat qu'un des obstacles aux pratiques de gestion efficaces est « the relational skill required to help teachers improve their practice » (p. 60). Marzano et al. (2016) sont également d'avis que les convictions pédagogiques des directrices et des directeurs d'école doivent être partagées aux membres du personnel. Ces gestionnaires doivent également en faire la démonstration au quotidien pour illustrer la cohérence entre ce qu'ils demandent et ce qu'ils sont eux-mêmes prêts à faire, au risque que leurs pratiques ne soient perçues

comme dissonantes avec les valeurs annoncées. En ce sens, Bryk et Schneider (2002) affirment que les éléments de la confiance (respect, compétence, considération et intégrité) sont analysés simultanément par les membres de la communauté éducative à travers le comportement des autres. La déficience importante d'un seul élément peut être suffisante pour miner la confiance dans toute la relation et ainsi affecter la réussite des élèves. De leur côté, Leithwood et son équipe ont avancé que ces représentations que sont les pensées, les sentiments et les valeurs, par exemple, sont à la base des pratiques de gestion que les directrices et les directeurs choisissent de mettre en œuvre, ainsi que « the skill with which they enact them » (Leithwood et al., 2006, p. 68). Selon eux, les valeurs humaines et professionnelles exercent une influence dominante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions.

Les représentations sont ainsi classifiées selon ces deux catégories, à savoir 1) les valeurs humaines, associées à ce que sont les directrices et les directeurs d'école comme personne et 2) les valeurs professionnelles, associées à leurs manières de gérer leur établissement. Par exemple, un directeur d'école pourrait à la fois être une personne bienveillante et positive (valeurs humaines) et un patron rigoureux et déterminé (valeurs professionnelles). La figure 6 montre cette catégorisation.

Représentations	
Valeurs humaines	Valeurs professionnelles

Figure 6. Catégories prédéterminées pour le traitement des données – OS 3

1.2 Traitement des données

Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Les commentaires formulés par les participantes et les participants à la suite de l'entrevue ont été ajoutés au corpus de données, le cas échéant. Les informations pouvant permettre l'identification des personnes ont été supprimées des transcriptions verbatim. Ces transcriptions ont ensuite été versées dans le logiciel QDA Miner afin de procéder à leur traitement, chaque transcription correspondant ainsi à un cas donné.

Une fois le corpus de données constitué, le codage a été réalisé. Une évaluation interjuge a été effectuée en début de processus : la chercheuse ainsi que deux autres personnes n'ayant pas de lien avec la présente recherche, mais du milieu universitaire, ont procédé au traitement des verbatim d'une première série d'entrevues. Les segments des propos des participantes et des participants ont donc été codés suivant les catégories et sous-catégories jugées appropriées, cela pour l'ensemble des cas. En cours d'analyse, des catégories et sous-catégories émergentes ont également été créées.

Une saturation des données a été constatée à compter de la douzième entrevue (cas). La culture de l'organisation semble bien implantée dans les pratiques de gestion et le vocabulaire commun que son personnel de direction utilise. Néanmoins, comme il a été mentionné, l'ensemble des cas ont été traités. Une fois ce travail réalisé, la chercheuse n'a pas procédé à de nouvelle sollicitation auprès de directrices et de directeurs faisant partie de la population cible, mais ne constituant pas l'échantillon.

Finalement, toutes les transcriptions ont été relues par la chercheuse afin de valider l'ensemble du traitement des données et les données sociodémographiques ont été traitées et analysées à l'aide d'un logiciel (Excel).

2. PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats relatifs aux trois objectifs spécifiques de la recherche sont d'abord exposés, suivis de ceux associés à l'objectif général.

2.1 Résultats relatifs aux objectifs spécifiques

Pour débiter, rappelons que les objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants :

- 1) identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite,
- 2) distinguer les intentions de ces directrices et de ces directeurs au regard de ces pratiques et
- 3) dévoiler les représentations qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques.

2.2 Objectif spécifique 1 - Identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite

Le premier objectif spécifique vise à identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite. Après avoir exposé le schéma de la ligne du temps aux participantes et aux participants, les questions d'entrevue qui leur ont été posées pour documenter cet objectif sont les suivantes :

- Quel était l'état de la situation, au regard des taux de réussite par exemple?
- Quels étaient les éléments problématiques, par rapport aux taux de réussite notamment, qui ont attirés votre attention?
- Toujours sur la ligne du temps, quelles pratiques de gestion et/ou stratégies avez-vous mises en œuvre pour favoriser la réussite des élèves?
- En quoi les activités de gestion axée sur les résultats avec lesquelles vous devez composer vous ont-elles influencé dans la mise en œuvre de vos pratiques ou stratégies?

Dans un premier temps, les résultats relatifs aux pratiques sont présentés suivis de ceux propres aux stratégies.

2.2.1.1 Résultats relatifs aux pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

La figure 7 qui suit rappelle les catégories et les sous-catégories pour le traitement des données relatives aux pratiques et collectées lors des entrevues. Comme il est possible de le constater, il s'agit du modèle adapté d'Hallinger qui a été introduit précédemment. Au total, celui-ci compte finalement dix catégories prédéterminées et deux catégories émergentes, à savoir la Gestion politique et les Autres activités de gestion des ressources, encadrées dans la figure pour les repérer plus aisément.

Comme il est possible de le voir, ces catégories correspondent aux responsabilités qui sont regroupées sous trois champs de responsabilités et auxquelles sont associées une série de pratiques des directrices et directeurs. Les pratiques correspondent ici aux sous-catégories.

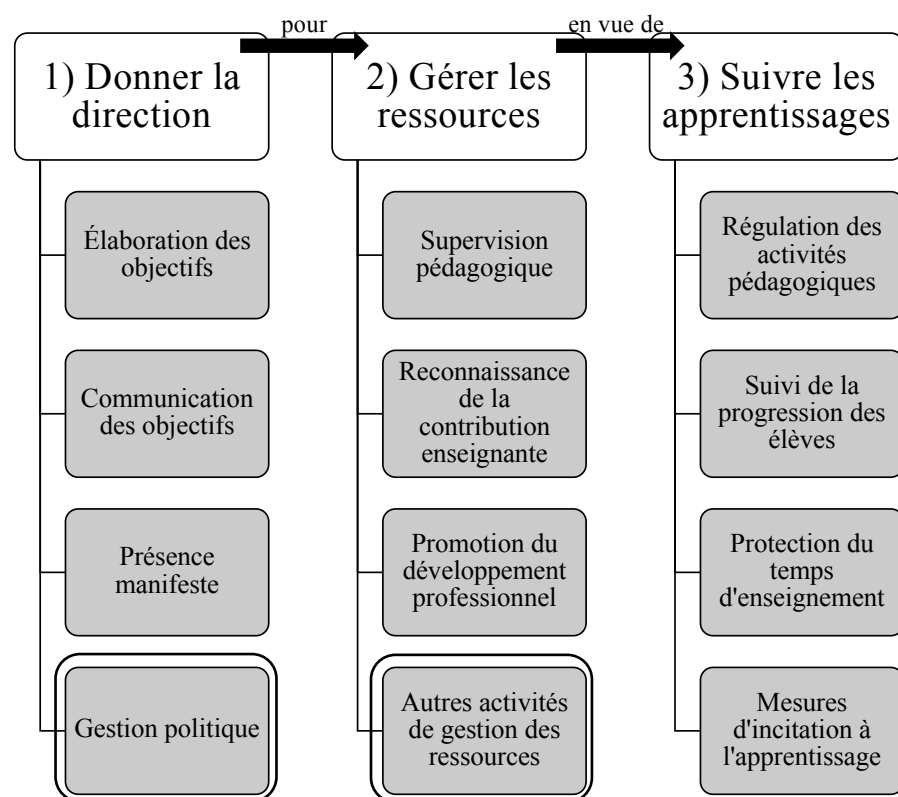


Figure 7. Résultats pour l'OS 1 – catégories et sous-catégories déterminées et émergentes

Les pages qui suivent présentent les résultats des analyses menées relativement aux pratiques évoquées par les participantes et les participants. Afin de respecter la logique sous-jacente au modèle d'Hallinger, les résultats relatifs à ces pratiques sont présentés en fonction des 12 responsabilités présentées ci-haut. Plus précisément, pour chacune de celles-ci, les pratiques et les résultats qui leur sont associés sont présentés sous la forme d'un tableau synthèse.

Les pratiques des directrices et des directeurs, correspondant aux sous-catégories prédéterminées et émergentes, apparaissent dans la deuxième colonne des tableaux, la première

servant à les numéroter. Afin de les distinguer, les sous-catégories émergentes sont précédées d'un astérisque. Il s'agit de sous-catégories qui ont émergé au cours de l'analyse des données et dont la formulation a été déterminée en se fondant sur les mots ou les expressions utilisés par les participantes et les participants.

Comme il est possible de le constater, les résultats sont présentés suivant un ordre décroissant afin de faciliter la mise en perspective de ceux-ci. Quant à la somme de ces résultats, elle est placée à l'avant-dernière et à la dernière colonne sous la forme d'un nombre puis d'un pourcentage.

Les résultats de tous les cas sont présents dans les tableaux synthèses ($n = 18$). Toutefois, la chercheuse a pris la décision de concentrer la discussion des résultats sur les pratiques (sous-catégories) qui ont été évoquées par la moitié ou plus des participantes et des participants. Cette décision a pour but de présenter une analyse plus fine des résultats et d'offrir, lorsque cela est considéré comme pertinent, certaines pistes de réflexion ou de questionnement.

2.2.2 Champ de responsabilités 1 – Donner la direction

Comme l'illustre la figure 7, ce champ de responsabilités regroupe les responsabilités suivantes : l'élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite, la communication de ceux-ci, la présence manifeste dans l'école ainsi que la gestion politique (catégorie émergente).

2.2.2.1 Responsabilité 1 – Élaboration des objectifs

Selon Hallinger et Wang (2015), cette première responsabilité s'articule autour d'une mission clairement définie ainsi qu'un ensemble d'objectifs visant la réussite. Elle comprend de

ce fait l'utilisation des résultats des élèves pour une meilleure gestion et d'autres pratiques associées à la gestion axée sur les résultats. Les pratiques associées à cette responsabilité ainsi que les résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 12. Élaboration des objectifs – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant n° Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%10
1	Utilise analyse de situation et participation des employés pour identifier objectifs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	Formule objectifs avec résultats élèves	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
3	*Connaît milieu/contexte	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
4	*Collecte et analyse données pour identifier besoins élèves et personnel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
5	Détermine responsabilités du personnel pour atteindre objectifs	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
6	*Prend décisions sur base de besoins		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
7	*Favorise changement de culture		x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x	x		x	13	72,2
8	*Utilise résultats pour lecture commune avec l'équipe	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x				12	66,7
9	Formule objectifs avec équipe-école				x	x	x	x		x	x	x		x		x		x	x	11	61,1
10	*Élabore plan sur plusieurs années	x		x	x		x			x	x	x			x					8	44,4
11	*Utilise résultats pour voir les écarts	x			x		x	x		x	x				x	x				8	44,4
12	*Implante des programmes (code de vie)		x	x						x					x				x	5	27,8
13	Formule des objectifs que le personnel peut intégrer dans pratique				x		x			x									x	4	22,2
	Total	8	8	10	12	8	12	10	6	13	11	8	8	8	10	10	7	7	10		

Source. Martel, 2020.

Comme on peut le constater, toutes et tous (n = 18) mentionnent qu'ils

- utilisent l'analyse de situation et font participer les employés pour identifier des objectifs;
- formulent des objectifs en utilisant les résultats des élèves;
- connaissent le milieu et le contexte;
- collectent et analysent les données (sur les résultats) pour identifier les besoins des élèves et du personnel.

De plus, une grande majorité d'entre eux indique qu'ils déterminent les responsabilités du personnel pour atteindre les objectifs d'amélioration de l'école (n = 16; 89 %) et prendre des décisions sur la base des besoins (n = 16; 89 %).

Enfin, une majorité déclare favoriser un changement de culture (n = 13; 72 %) et utiliser les résultats pour réaliser une lecture de la situation avec l'équipe (n = 12; 67 %). Par ailleurs, un peu plus de la moitié de ces gestionnaires mentionne formuler les objectifs d'amélioration de la réussite avec l'équipe-école (n = 11; 61 %).

Comme il est possible de le constater, l'analyse des données collectées lors des entrevues permet d'enrichir les pratiques associées à cette responsabilité qu'est l'élaboration des objectifs.

¹⁰ Les résultats sont présentés également en pourcentage afin de les comparer plus aisément, cela même si la taille de l'échantillon est petite.

Ces pratiques, correspondant à des sous-catégories émergentes, sont présentées accompagnées de l'ordre dans lequel elles apparaissent dans le tableau synthèse :

- connaît le milieu et le contexte (no 3);
- collecte et analyse les données pour identifier les besoins des élèves et du personnel (no 4);
- prend des décisions sur la base des besoins (no 6);
- favorise un changement de culture (no 7);
- utilise les résultats pour une lecture commune avec l'équipe (no 8);
- élabore un plan sur plusieurs années (no 10);
- utilise les résultats pour voir les écarts (no 11);
- implante des programmes (code de vie) (no 12).

Il apparaît pertinent d'attirer l'attention sur le fait que la majorité de ces pratiques peuvent être associées à l'état de situation qui est produit par les directrices et les directeurs en contexte québécois (par exemple connaît le contexte et le milieu, collecte et analyse les données) ainsi qu'à l'approche d'une gestion par les résultats (par exemple favorise un changement de culture, utilise les résultats). En ce sens, les participantes et les participants procèdent à la collecte et à l'analyse de leurs données, mais ils ont la possibilité d'être accompagnés par l'une ou l'autre des directrices accompagnatrices pour l'analyse des résultats. Cet état de situation est d'ailleurs à l'ordre du jour des rencontres de supervision des directrices et des directeurs d'école avec leur directrice ou le directeur général adjoint. Leurs rencontres avec la directrice accompagnatrice et/ou le membre de la direction générale leur permettent de porter un autre regard sur cet état de situation afin de prendre les meilleurs décisions possibles par la suite en vue de favoriser la réussite des élèves.

En terminant, l'extrait d'entrevue qui suit illustre certaines pratiques associées à cette responsabilité dont l'établissement de cibles au regard des besoins des élèves et la participation du personnel. Il met également en évidence les relations entre l'établissement des objectifs et l'allocation des ressources :

donc gestion par priorisation, c'est-à-dire, la cible qu'on s'est fixée, c'est laquelle. Et maintenant nos ressources, on va les dédier prioritairement à l'atteinte de cette cible-là, dans nos choix. Quand on parle de ressources humaines, j'ai de l'orthopédagogie, de l'aide pédagogique, ou encore les professionnels : les choisir principalement dans l'atteinte de la cible, dans un premier temps, pour répondre aux besoins des élèves évidemment. Ressources matérielles, ceux qui ont besoin d'outils, à ce moment-là, c'est la même chose. C'est vraiment de déterminer c'est quoi la cible, pis ensuite de dire : dès que j'ai besoin de ressources, je vais prioriser ça, pis ensuite on va essayer d'aller répondre, ça va, ça devrait en principe, mieux nous permettre de répondre aux besoins des élèves. Mais comme mon équipe fait partie du processus, c'est sûr qu'ils sont nécessairement engagés dans la prise de décisions. (P 15¹¹)

¹¹ Afin de préserver l'anonymat des participantes et des participants, ceux-ci seront désignés comme des personnes, identifiées plus précisément par leur ordre de participation entre parenthèse (P 3 ou P 14).

2.2.2.2 Responsabilité 2 – Communication des objectifs

Cette deuxième responsabilité a trait aux moyens auxquels une directrice ou un directeur peut avoir recours pour communiquer les objectifs déterminés aux enseignants, aux parents, aux élèves, et autres acteurs (Hallinger et Wang, 2015). Les pratiques et les résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 13. Communication des objectifs – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs¹²

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Échange avec enseignants sur objectifs en réunion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	S'assure que décisions d'enseignement sont cohérentes avec objectifs	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	S'assure de communiquer clairement la mission à tous (employés, parents et communauté)			x	x		x			x	x		x	x				x	x	9	50
	Total	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3		

Source. Martel, 2020.

¹² Deux items du questionnaire développé par Hallinger n'ont pas été retenus en tant que sous-catégorie étant donné que ces pratiques ne sont pas observées dans le contexte québécois. Ce sont les suivants : 1) s'assure que les objectifs d'amélioration sont mis en évidence dans l'établissement et 2) fait référence aux objectifs d'amélioration visés ou à la mission de l'établissement lors des rencontres avec des groupes d'étudiants

Trois constatations sont dégagées de ce tableau synthèse. D'abord, l'ensemble des participantes et des participants dit échanger avec le personnel enseignant sur les objectifs d'amélioration de l'école lors de réunions (n = 18; 100 %). Ensuite, une grande majorité de ceux-ci s'assure que les décisions concernant l'enseignement sont cohérentes avec les objectifs d'amélioration (n = 16; 89 %). Enfin, la moitié des participants mentionne s'assurer de communiquer clairement la mission à tous les acteurs (n = 9; 50 %). Ce dernier résultat suscite certaines interrogations. Par exemple, est-ce à dire que les directrices et les directeurs concentrent cette communication de la mission aux membres de l'équipe-école? Que les communications destinées aux parents sont davantage centrées sur les résultats ou les apprentissages de leurs enfants? Des questionnements qui peuvent suggérer des avenues de recherche futures.

Les propos d'une personne rencontrée en entrevue illustrent des pratiques associées à cette responsabilité. Plus précisément, ils permettent d'identifier les différentes pratiques tant collectives qu'individuelles qu'une directrice ou un directeur peut mettre en place et comment celles-ci s'articulent les unes avec les autres :

on travaille beaucoup avec le comité pédagogique pour s'assurer d'une uniformité au niveau de nos pratiques. Donc, on a un représentant par cycle qui est sur ce comité-là et on discute de différents sujets pédagogiques, que ce soit en écriture, en lecture, et on s'assure par la suite de diffuser l'information à l'ensemble de l'équipe... On est beaucoup en réflexion sur plein de choses, donc c'est sûr que, notre objectif c'est toujours d'améliorer le résultat. Donc on regarde, année après année, qu'est-ce qui se passe avec nos élèves, est-ce qu'ils sont en continuum ou

s'il y a des baisses dans l'étape, qu'est-ce qui s'est passé cette étape-là, on analyse beaucoup beaucoup nos résultats. Et on, j'en discute avec l'enseignante individuellement lors des rencontres de portraits de classe, que je fais 3 à 4 fois par année, pour faire un retour sur chacune des étapes. (P 17)

2.2.2.3 Responsabilité 3 – Présence manifeste

Selon Hallinger et Wang (2015), la présence d'une directrice ou d'un directeur peut se manifester à différentes occasions et auprès de différents acteurs ou groupes d'acteurs. Les pratiques et les résultats qui sont associés à cette responsabilité sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 14. Présence manifeste – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs¹³

Participant no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
Pratiques évoquées																				
1 Prend temps d'échanger avec élèves et enseignants	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	16	88,9
2 Visite classes pour discuter avec enseignants et élèves		x	x	x					x		x		x			x	x	x	9	50
3 Rencontre élèves pour aider dans leurs apprentissages ou enseigne dans classes	x		x								x						x		4	22,2
4 *Assure une présence auprès des parents			x				x				x								3	16,7
Total	2	2	4	2	1	1	2	1	2	1	4	1	2	0	0	2	3	2		

Source. Martel, 2020.

Comme l'indique ce tableau synthèse, une forte majorité des participantes et des participants indique prendre le temps d'échanger avec les élèves et le personnel enseignant (n = 16; 89 %). De plus, la moitié des participants rapporte visiter les classes pour discuter avec les enseignants et les élèves (n = 9; 50 %).

¹³ Des items du questionnaire d'Hallinger relatifs à cette responsabilité n'ont pas été retenus en tant que sous-catégorie possible étant donné que ces pratiques ne sont pas observées dans le contexte québécois. Ce sont 1) assiste ou participe aux activités para et extra scolaires et 2) assure une présence dans la classe lorsqu'une enseignante ou un enseignant est en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente.

Ce tableau indique également que les participantes et les participants ont peu, voire pas, mentionné de pratiques associées dans leur quotidien à leur présence auprès des parents ou encore des intervenantes ou intervenants de la communauté. Ainsi, la pratique Assure une présence auprès des parents est mentionnée par peu de participants ($n = 4$; 17 %), qui est néanmoins une sous-catégorie émergente enrichissant le modèle. Cet aspect demanderait à être exploré davantage lors de prochaines recherches, notamment du fait que les directrices et les directeurs en contexte québécois sont dans plusieurs cas amenés à travailler en étroite collaboration avec du personnel intervenant dans la communauté. Dans cet ordre d'idée, il pourrait par exemple être pertinent de mettre en relation ce résultat et certaines caractéristiques de l'établissement dont l'indice de défavorisation et la présence ou non d'intervenants communautaires.

Cet extrait d'entrevue illustre une des pratiques associées à la responsabilité présence manifeste à l'intention des élèves et des enseignants :

moi, marcher l'école, c'est le moment où je suis baignée dans l'action quotidienne...

Je suis capable de m'intéresser à chacun des élèves, de saluer le prof, puis on prend le pouls en marchant l'école aussi, tellement qu'on prend le pouls... On sait ce qui va, ce qui ne va pas... Pis ça, tous les matins, c'est la tournée avec le bonjour dans toutes les classes. Des fois, il y en a qui me voient, il y en a qui ne me voient pas, je ne coupe pas la parole au prof qui est en train de faire sa première présentation de la journée, mais si la porte est fermée, je me mets la face dans le carreau... Le lien affectif, c'est quelque chose qui est hyper important, de s'intéresser, même des fois quand je rencontre certains élèves... (P 16)

2.2.2.4 Responsabilité 4 - Gestion politique

Cette responsabilité est considérée comme une catégorie émergente du fait qu'elle a été dégagée au cours du traitement des données. De ce fait, les pratiques qui y sont associées sont également émergentes.

Les aspects politiques du travail d'une directrice ou d'un directeur d'école, à savoir l'exercice de son influence, se manifestent de diverses façons et à travers ses relations avec différentes personnes. Ainsi, les relations de ces gestionnaires avec leur supérieur hiérarchique sont perçues comme reflétant cette facette de leur travail par des participantes et des participants. C'est également le cas quant à leurs relations avec d'autres personnes qui peuvent les soutenir dans leurs interventions au regard de la réussite. Les conseillères et les conseillers pédagogiques peuvent ainsi les accompagner au regard des pratiques enseignantes et les directrices accompagnatrices pour le suivi des résultats ou la réalisation de mandats délégués par l'équipe de la direction générale. Le tableau qui suit présente le résultat des analyses menées au regard de cette responsabilité.

Tableau 15. Gestion politique – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

Participant n°	Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	*Profite du soutien (patron ou accompagnatrices)	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x		15	83,3
2	*Utilise autre personne pour partager information (CP)	x	x		x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x		13	72,2
3	*Accompagne, collabore et/ou outille les parents	x	x	x	x		x			x	x	x							x	9	50
4	*Fait savoir au patron ce qui est fait	x	x			x					x									4	22,2
5	*Orie les parents			x						x				x					x	4	22,2
	Total	4	4	3	3	2	3	2	2	2	4	2	1	3	2	2	2	2	2		

Source. Martel, 2020.

Comme l'indique le tableau, une grande majorité des participantes et des participants mentionne profiter du soutien de leur supérieur ou des directrices accompagnatrices du centre de services scolaire pour réaliser certaines de leurs activités ayant une dimension politique ($n = 15$; 83 %). À ce sujet, cette sous-catégorie enrichit la catégorie Donner la direction en ce sens que les membres de la direction générale, ou les directrices accompagnatrices à qui un mandat particulier est confié, soutiennent leurs directrices et leurs directeurs d'école dans leurs pratiques, cela conformément aux valeurs et aux objectifs de l'organisation. Leur soutien, qu'il soit de l'ordre de la relation ou de l'octroi de ressources, vise à orienter les pratiques vers l'amélioration, tout en respectant les zones d'action de l'école, et ce, afin de maintenir le cap sur la réussite en prenant

des décisions réfléchies. Ce soutien peut par exemple prendre la forme d'une aide à la réflexion, comme l'illustre l'extrait suivant :

Souvent j'aime ça me faire une tête avec quelqu'un d'autre... Je considère pas avoir la science infuse, mais des fois de se mettre à 2, ça peut-être aidant, peut-être que l'autre personne a vu des choses qu'on avait pas vu. Donc ça m'arrive des fois de demander de l'aide à... on a des directions accompagnatrices à la commission scolaire. Donc parfois ça peut-être à elles... Pis ça m'est déjà arrivé aussi que ça soit avec ma DGA. Donc j'appelle ma DGA puis on discute ensemble. (P12)

De plus, une majorité fait appel à une autre personne, comme un conseiller pédagogique, pour partager l'information (n = 13; 72 %) et enfin, la moitié des participants rapporte accompagner, collaborer ou outiller des parents (n = 9; 50 %). En ce qui concerne le partage d'information par un conseiller pédagogique, les directrices et les directeurs d'école rapportent participer la plupart du temps aux rencontres d'équipe. À ce propos, une personne déclare :

Pour qu'on regarde la planification globale, j'ai invité les conseillers pédagogiques à venir s'asseoir avec nous. (P6)

Bien entendu, ces rencontres peuvent également être réalisées individuellement afin de permettre à une enseignante ou à un enseignant d'établir une relation de proximité, de confiance, qui sans être confidentielle, revêt un caractère privé. Dans ces cas, la directrice ou le directeur ne participe évidemment pas aux rencontres. Néanmoins, il est toujours possible pour elle ou lui

d'influencer indirectement la rencontre, individuelle ou collective. Une personne rencontrée en entrevue mentionne à ce sujet :

C'est un peu comme à la maison là, avec nos propres enfants : ... il s'agit que ça soit une personne qui soit externe qui dise la même chose que moi pis que le message il passe... On se rencontre, je lui expose la situation, la problématique, je lui explique..., en fait je lui passe une commande, disons. Mais étant donné que c'est elle qui est là avec moi, et que c'est elle qui parle, je trouve que ça amène une autre approche. (P7)

Les propos qui suivent offrent une illustration de l'exercice de cette responsabilité dans le milieu, avec les parents. Ils suggèrent également des facteurs qui peuvent faciliter l'exercice de l'influence par une directrice ou directeur, à savoir l'établissement d'une relation de confiance et le partage d'intérêts communs.

Si les enfants arrivent à la maison et disent : « ah! elle est fine madame la directrice pis elle est venue nous faire un câlin, je l'aime beaucoup, elle est fine », ça contribue au lien de confiance avec les parents, qui ont tendance des fois à dire : ah là, à l'école..., le petit discours qui peut être négatif des fois parce qu'on ne connaît pas le milieu puis qu'on est un peu dans le jugement... Il est moins là quand les parents voient que ça va bien, qu'il y a un beau lien. Puis je trouve que c'est bien précieux le lien de collaboration avec les parents, de sentir qu'on est toujours là, pour le bien-être de leur enfant, puis qu'on est là pour trouver des solutions, qu'on n'est pas là pour taper sur la tête de personne, qu'on n'est pas là pour juger.

On est là pour travailler ensemble. Même chose avec le conseil d'établissement, donc je travaille beaucoup en collaboration avec les parents... (P 11)

2.2.3 Champ de responsabilités 2 - Gérer les ressources

Cette section présente les résultats relatifs au deuxième champ de responsabilité, gérer les ressources. Dans le modèle d'Hallinger, les responsabilités regroupées dans ce champ font référence à trois activités de gestion des ressources humaines, soit la supervision pédagogique, la reconnaissance de la contribution enseignante ainsi que la promotion du développement professionnel.

Pour ce qui est de la responsabilité ajoutée en cours d'analyse (catégorie émergente), elle chapeaute des pratiques associées à la gestion des ressources humaines, financières et matérielles.

2.2.3.1 Responsabilité 5 – Supervision pédagogique

Selon Hallinger et Wang (2015), une responsabilité centrale de la directrice ou du directeur d'école est de s'assurer que les objectifs de l'école soient intégrés dans la pratique des enseignantes et des enseignants, dans la classe. Cette responsabilité est désignée comme la supervision pédagogique. Les pratiques et les résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 16. Supervision pédagogique – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant n° Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	*Offre soutien aux enseignants	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	16	88,9
2	*Réalise suivi en équipe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	*S'intéresse aux besoins et préoccupations	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
4	*Fait appel à des comités de travail	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	16	88,9
5	S'assure que priorités enseignantes sont cohérentes avec objectifs et plan d'action	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x		x	x	15	83,3
6	Donne rétroaction sur pratiques	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x	x	15	83,3
7	*Planifie les rencontres	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	13	72,2
8	*Réalise un accompagnement formel (disciplinaire ou administratif)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x					x	x	13	72,2
9	Fait observation en classe (visites non planifiées, avec ou sans rétroaction)	x		x	x												x	x	x	6	33,3
10	Prend en considération travaux d'élèves (évaluations)	x			x						x									3	16,7
	Total	10	8	8	10	6	8	8	7	8	9	2	7	4	3	6	7	9	9		

Source. Martel, 2020.

Comme ce tableau l'indique, les pratiques les plus fréquemment citées par les directrices et les directeurs rencontrés en entrevue sont associées à des sous-catégories émergentes. Ainsi, une très grande majorité des participantes et des participants (n = 16; 89 %) mentionne :

- offrir du soutien au personnel enseignant;
- réaliser un suivi en équipe;
- s'intéresser aux besoins et aux préoccupations;

-
- faire appel à des comités de travail dans le cadre de leurs pratiques de supervision pédagogique.

Une grande majorité des participants et des participantes (n = 15; 83 %) déclarent également s'assurer que les priorités du personnel enseignant sont cohérentes avec les objectifs d'amélioration de la réussite et le plan d'action, et offrir de la rétroaction au personnel enseignant quant à leurs pratiques professionnelles.

L'extrait d'entrevue qui suit illustre comment une directrice ou un directeur peut s'assurer que les priorités d'un enseignant soient cohérentes avec les objectifs et le plan d'action :

quand on regardait les attentes dans les échelles des niveaux de compétence, bien les profs me disaient : « oui, ok, il ne peut pas être en échec à cette étape-ci. » OK, puis est-ce que tu as évalué ce que tu as enseigné et as-tu suffisamment eu le temps de l'enseigner pour qu'eux ils apprennent? Ça aussi, ça faisait en sorte qu'avant la remise officielle des notes, certains avaient l'occasion de modifier leur jugement par rapport aux discussions qu'on avait eues... Les traces d'élèves, j'ai commencé à demander lors des portraits classes : « Écoute, apporte-moi les évaluations de tel, tel, tel élèves pour qu'on puisse regarder d'une façon plus précise les objectifs pour cet élève-là, puis le travail de l'ortho. (P 1)

Comme il est possible de le constater, deux autres sous-catégories émergentes ajoutent à la responsabilité de supervision pédagogique, à savoir la planification des rencontres ainsi que

l'accompagnement formel ou disciplinaire, qui font aussi partie des pratiques évoquées par des directrices et des directeurs rencontrés en entrevue (n = 13; 72 %).

Ces résultats suggèrent que la supervision pédagogique se ferait davantage suivant une approche d'accompagnement collectif, à savoir en équipe ou en comité de travail pour ces directrices et directeurs. Néanmoins, comme il a été mentionné précédemment, plus de la moitié d'entre eux (n = 13; 72 %) considère qu'un processus disciplinaire ou administratif peut aussi faire partie des pratiques associées à la supervision pédagogique, d'où l'intérêt d'approfondir cette question lors de recherches futures. Cela non seulement afin de dégager les différentes perceptions relatives à cette responsabilité, mais également les facteurs qui font opter des directrices ou des directeurs pour l'une ou l'autre de ces pratiques.

Enfin, il semble que peu de directrices et de directeurs d'école prennent en considération les travaux des élèves lors de l'évaluation de l'enseignement (n = 3; 17 %). À ce sujet, il importe de noter qu'en contexte québécois, l'évaluation de l'enseignement n'est pas une pratique courante, exception faite des démarches réalisées dans le cadre de la probation d'un nouvel enseignant.

2.2.3.2 Responsabilité 6 – Reconnaissance de la contribution enseignante

Selon Hallinger et Wang (2015), cette responsabilité vise à aligner les pratiques de reconnaissance avec les objectifs et les résultats à atteindre, suivant une approche intégrée de gestion des ressources humaines. Les pratiques ainsi que les résultats qui sont leurs sont associés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 17. Reconnaissance de la contribution enseignante – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	*S'intéresse au personnel	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	14	77,8
2	Communique informel- lement appréciation aux enseignants	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x				x	x	13	72,2
3	Reconnaît formellement la performance remarquable de membres du personnel enseignant			x					x	x				x						4	22,2
	Total	2	1	2	2	2	1	2	3	3	2	1	2	3	1	0	1	1	2		

Source. Martel, 2020.

Comme il est possible de le constater, une sous-catégorie émergente a été mentionnée par une majorité des participantes et des participants qui s'intéresse à son personnel en vue de les reconnaître comme personnes et ainsi leur montrer leur considération (n = 14; 78 %). De plus, une autre majorité de directrices et directeurs rencontrés en entrevue affirme offrir informellement de la reconnaissance aux employés (n = 13; 72 %) et une beaucoup plus faible proportion le faire de façon formelle (n = 4; 22 %). Cette faible proportion peut possiblement s'expliquer par le fait que les instances syndicales critiquent des pratiques formelles de reconnaissance de la performance des employés ce qui incite des directrices et directeurs à le faire informellement.

La reconnaissance d'une directrice ou d'un directeur envers une enseignante ou un enseignant peut se manifester de différentes façons dans le quotidien. Les propos suivants illustrent certaines d'entre elles :

je vais beaucoup dans l'individuel pour les valoriser, puis des fois, ça m'arrive de leur donner un peu de temps, par exemple... J'ai une enseignante qui enseigne en multi cette année. C'est sa première année puis bon, des fois elle ne trouve pas ça facile. Alors, de lui donner du temps, de les libérer pour qu'elles puissent monter, ça c'est, je trouve, une façon qu'on a en tant que directrice de pouvoir les valoriser. C'est sûr qu'on a, à la commission scolaire, les fameux coups de chapeau, où est-ce qu'on valorise une personne de l'établissement chaque année, mais aussi c'est dans les rencontres mensuelles, il y a toujours un petit coup de cœur pour mentionner les bons coups... Les mentionner aussi au conseil d'établissement : je me fais un devoir de mentionner quand il y a des bons coups, pour motiver, pour valoriser finalement le travail des enseignantes. (P 8)

2.2.3.3 Responsabilité 7 – Promotion du développement professionnel

Selon Hallinger et Wang (2015), le soutien et la participation de la directrice ou du directeur au développement professionnel du personnel auraient une forte influence sur les résultats des élèves. Les pratiques et les résultats associés à la promotion du développement professionnel sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 18. Promotion du développement professionnel – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées																			Total	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	S'assure qu'activités en lien avec objectifs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	17	94,4
2	Anime ou participe aux activités de perfectionnement relatives à la pédagogie	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	*Valorise connaissances issues de la recherche	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
4	*Travaille en analyse réflexive	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	15	83,3
5	Prévoit échanges et retours sur perfectionnement lors de rencontres enseignantes	x	x	x	x	x		x		x	x		x		x	x	x	x	x	14	77,8
6	Encourage enseignants à pratiquer habiletés développées en perfectionnement			x	x	x	x	x		x	x		x		x		x	x	x	12	66,7
7	*Se développe réseau de soutien		x		x		x	x	x		x		x							7	38,9
8	S'assure de participation du personnel aux activités de perfectionnement								x		x		x					x	x	5	27,8
	Total	5	4	6	7	6	5	6	5	5	8	4	8	3	5	5	6	7	7		

Source. Martel, 2020.

Le tableau indique qu'une très grande majorité des participantes et des participants dit :

- s'assurer que les activités de mise à jour des compétences sont en lien avec les objectifs d'amélioration de l'école (n = 17; 94 %);
- animer ou participer avec son équipe à des activités de perfectionnement relatives à la pédagogie (n = 16; 89 %);
- valoriser l'utilisation de connaissances issues de la recherche (n = 16; 89 %).

De plus, non seulement une grande majorité mentionne travailler en analyse réflexive (n = 15; 83 %) mais aussi planifier des moments pour échanger et faire des retours sur des sujets abordés lors d'activités de perfectionnement au cours de rencontres avec le personnel enseignant (n = 14; 78 %). En ce sens, une personne déclare :

tout l'aspect du développement, comme les formations auxquelles les enseignants participent, des fois ça les étonnait de voir que moi j'y étais toujours. Je leur disais : mais c'est normal que j'y participe parce que mon développement professionnel est aussi important que le vôtre. Si je veux être capable de suivre dans les discussions, il faut que je sache de quoi on parle... C'était très aidant... Quand on revient en rencontre à l'école, en plus petits groupes, parfois on peut réguler, on prend les mêmes discussions, et des fois ça nous permet de clarifier aussi, certains propos. Et d'aller plus loin dans nos réflexions. (P4)

Enfin, une majorité dit encourager les enseignantes et les enseignants à mettre en pratique les habiletés développées lors d'activités de perfectionnement (n = 12; 67 %).

Il apparaît pertinent de souligner ici que deux pratiques ajoutées en cours d'analyse (sous-catégories émergentes) font partie de celles qui sont fortement valorisées par les directrices accompagnatrices et les membres de la direction générale de ce centre de services scolaire. Ces pratiques ont trait à la valorisation des connaissances issues de la recherche (no 3) et l'analyse réflexive (no 4). Les échanges avec les accompagnatrices des directrices et des directeurs de ce centre ont en effet mis en évidence que plusieurs interventions avaient été faites au cours des dernières années en ce sens. Le fait que ces pratiques aient été évoquées par respectivement 16 et 15 sur un total possible de 18 participants suggère donc que celles-ci sont désormais intégrées par plusieurs gestionnaires.

Les propos qui suivent mettent en évidence certaines pratiques associées à la promotion du développement professionnel. Comme il est possible de le constater, pour cette personne rencontrée en entrevue, promouvoir le développement professionnel du personnel fait partie des responsabilités d'un leader pédagogique :

Si on veut être des leaders pédagogiques là, il faut être capable de, d'être au cœur de ces discussions-là, pis être au cœur de ces formations-là. Pis, moi j'y allais pour un développement personnel, professionnel, mais j'y allais aussi à ces formations-là pour être capable de reprendre le contenu, pis d'en assurer le suivi. Moi je trouve ça important, que quand on fait une formation, qu'on laisse pas ça de côté comme ça pis qu'on régule pas par la suite. Pis moi, je reprenais toujours, à chacune de mes rencontres... quels sont les points forts, pis qu'est-ce qu'on a retenu, pis qu'est-ce qu'on fait avec ça? Est-ce que, est-ce qu'on aimerait avoir une suite? [...] Quand

on revient en rencontre à l'école, en plus petits groupes, parfois on peut réguler, on prend les mêmes, les mêmes discussions, et des fois ça nous permet de clarifier aussi, certains, certains propos. [...] Et pas dans un cadre de formation à l'extérieur de la commission scolaire, mais vraiment à l'école, avec leurs besoins. Pis apporter vos notes, vos cahiers, on part vraiment de ce que vous faites au quotidien... (P 5)

Une autre personne rencontrée en entrevue met ici en évidence que cette responsabilité peut aussi être associée à la mobilité du personnel :

puis dans le développement professionnel, j'ai quelques membres du personnel que j'ai coaché pour aller comme conseillère pédagogique. Elles ont été acceptées. Un autre que j'ai coaché pour aller à la direction. Elle est direction adjointe maintenant. Je m'occupe aussi de pousser les gens vers le haut, s'ils ont le goût d'un autre défi dans leur carrière, que je vois du potentiel mais ils voient que je suis capable de les diriger à la bonne place dans le fond. (P 18)

En terminant, peu de participantes et de participants indiquent s'assurer de la participation du personnel à des activités de perfectionnement (n = 5; 28 %). Il est possible que ce résultat soit lié au fait que cette pratique est encadrée par des ententes négociées dans le cadre des conventions collectives de travail.

2.2.3.4 Responsabilité 8 – Autres activités de gestion des ressources

Cette responsabilité dégagée au cours de l'analyse est traitée suivant deux volets, à savoir les autres activités de gestion des ressources humaines ainsi que celle des ressources financières et matérielles.

a) Autres pratiques de gestion des ressources humaines

L'analyse des données collectées suggère que les directrices et les directeurs mettent en œuvre d'autres pratiques de gestion des ressources humaines que celles intégrées au modèle d'Hallinger. Le tableau synthèse qui suit présente ces pratiques ainsi que les résultats qui leur sont associés.

Tableau 19. Gestion des ressources humaines – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	*Communique attentes claires	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	16	88,9
2	*Revoit tâche ou organisation du travail	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	*Voit à l'accueil et à l'intégration du personnel		x							x							x			3	16,7
	Total	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2		

Source. Martel, 2020.

Comme il est possible de le constater, une grande majorité des participantes et des participants indiquent qu'elle communique des attentes claires au personnel (n = 16; 89 %) et

revoit la tâche ou l'organisation du travail lorsque cela est considéré comme pertinent au regard de la réussite des élèves (n = 16; 89 %).

Plus concrètement, une personne rencontrée en entrevue déclare au sujet de la communication d'attentes :

en assemblée générale, j'ai fait beaucoup de rappels sur la tâche, les surveillances, la récupération, l'accueil et déplacement des élèves, la communication avec les parents. J'ai un communiqué à chaque semaine, dans lequel j'ai rajouté aussi des rappels de choses que j'avais observées : je vous rappelle, c'est important d'être présent aux casiers, votre présence fait la différence. Donc je faisais des petits rappels comme ça... Ils savent que quand il y a quelque chose d'inadéquat, je vais faire l'intervention et le recadrage. Si je ne le fais pas, je vais sentir qu'ils s'attendent à ce que je le fasse : j'ai un enseignant qui ne s'est pas présenté à deux assemblées générales... Ça n'a pas été long qu'ils sont venus me dire : « Un tel, il N'était pas là encore aujourd'hui! (P 9)

Cette personne offre également des exemples de pratiques qu'elle privilégie pour ce qui est de l'accueil et de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant :

je m'étais préparée pour la séance d'affectation... J'avais préparé une enveloppe, pour chaque enseignant qui allait s'affecter à mon école, avec le projet éducatif de l'école, une lettre de bienvenue, le code de vie, les documents importants à l'école. Et j'allais leur remettre, personnellement à l'affectation, puis j'avais aussi des

petites broches École PQRS : je voulais qu'ils aient un sentiment d'appartenance...

Je leur disais même quand est-ce que je partais en vacances, quand est-ce que je revenais, s'ils voulaient venir visiter, tout ça, quand est-ce qu'ils pouvaient venir porter leurs choses. Puis, je leur ai envoyé un petit courriel la semaine suivante, pour leur resouhaiter la bienvenue, pour qu'ils n'hésitent pas s'il y avait quoi que ce soit. En début d'année, je fais une petite rencontre pour les nouveaux. (P 9)

b) Gestion des ressources financières et matérielles

Le tableau qui suit présente les pratiques mentionnées par les directrices et les directeurs rencontrés en entrevue en ce qui concerne la gestion des ressources financières et matérielles ainsi que les résultats qui lui sont associés.

Tableau 20. Gestion des ressources financières et matérielles – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	*Libère personnel pour travail d'équipe	x		x	x			x	x	x	x	x			x	x	x	x		12	66,7
2	*Ajoute ressources humaines	x	x	x	x		x			x	x		x	x	x	x				11	61,1
3	*Procède acquisition matériel		x	x						x	x					x				5	27,8
4	*Prend décisions collégiales			x						x								x		3	16,7
	Total	2	2	4	2	0	1	1	1	4	3	1	1	1	2	3	1	2	0		

Source. Martel, 2020.

Comme on peut le constater, une majorité des participantes et des participants mentionne libérer du personnel pour permettre le travail d'équipe ($n = 12$; 67 %) et ajouter des ressources humaines lorsque les besoins le requièrent ($n = 11$; 61 %). Il peut s'agir par exemple d'ajouter des heures à un ou une technicienne en éducation spécialisée ou encore de retenir les services d'une enseignante ou d'un enseignant pour soutenir les apprentissages des élèves, en plus de ceux normalement prévus par le centre de services scolaire.

Les propos qui suivent illustrent comment une directrice ou un directeur peut favoriser la participation des enseignants à une gestion stratégique des ressources financières, c'est-à-dire réalisée en fonction de la réussite des élèves.

Cette année, ce que j'ai vu pis que je trouve ben intéressant, c'est, leur intérêt pour le budget de l'école. Donc, oui on veut mettre ça, ça, ça, en place, mais combien ça va coûter? Si on fait ce choix-là, ça a quel impact sur tel autre service qu'on souhaiterait mettre en place? Qu'est-ce qui est prioritaire pour nos élèves? Puis, dans nos discussions, on n'est plus à : on veut le même service pour tout le monde. Mon préscolaire, mon premier cycle me disait : nous autres on aurait peut-être plus besoin de TES, parce qu'on a beaucoup de comportements; puis au troisième cycle ils me disaient : ben on a peut-être plus besoin de soutien en classe, par exemple par une orthopédagogue, une enseignante ressource, parce qu'on a calmé le comportement, mais y'a des difficultés d'apprentissage qui persistent, pis on voulait aller travailler là-dessus... Là je leur disais : on est rendu à un niveau de

maturité qui m'impressionne, parce qu'on n'est plus à tirer chacun sur notre couverture. (P 9)

En ce qui concerne la gestion des ressources matérielles, elle peut également être associée à la réussite des élèves et la gestion des pratiques professionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant. Une personne rencontrée en entrevue déclare à ce propos :

En parallèle, être à l'écoute de ce que le personnel te demande : j'ai un prof, qui est très sur la défensive (on a de grosses discussions), c'est un prof qui est en suivi rapproché, qui m'écrit, cette semaine : j'aimerais ça, madame NOPQ, si c'était possible, je suis en train de regarder la collection sur les stratégies de lecture de la Chenelière. J'aimerais ça qu'on puisse me l'acheter. Alors, je regarde ça, c'est une affaire de 7-800 \$. Je lui dis : si tu veux, viens me voir à mon bureau, on va s'asseoir, on va regarder ce que je peux faire, puis toi, comment tu vas le mettre dans ta pratique? Ce n'est pas juste d'acheter le livre, c'est aussi de faire de la régulation... (P 10)

2.2.4 Champ de responsabilités 3 – Suivre les apprentissages

Ce champ est composé des responsabilités suivantes : la régulation des activités pédagogiques, le suivi de la progression des élèves, la protection du temps d'enseignement et les mesures d'incitation à l'apprentissage. Les lignes qui suivent présentent les résultats des analyses menées au regard des pratiques associées à chacune de ces quatre responsabilités.

2.2.4.1 Responsabilité 9 – Régulation des activités pédagogiques

Selon Hallinger et Wang (2015), le haut niveau de régulation pédagogique caractérise les écoles qu'ils qualifient de « pédagogiquement efficaces ». Les pratiques et les résultats associés à cette responsabilité qu'est la régulation des activités pédagogiques sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 21. Régulation des activités pédagogiques – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Prend en compte résultats dans décisions pédagogiques	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	*Demande soutien pour coordonner enseignement	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
3	*Participe au travail d'équipe pour s'assurer de l'enseignement du programme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
4	*Organise et participe à rencontres de cycle ou intercycle	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
5	S'assure d'une cohérence entre objectifs et outils d'évaluation	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x				x		x	x	13	72,2
6	S'assure qu'activités pédagogiques couvrent objectifs	x	x	x			x	x	x		x			x	x	x	x		x	12	66,7
7	S'implique dans discussions sur matériel pédagogique	x	x			x		x		x	x									6	33,3
	Total	7	6	5	5	6	5	7	6	6	7	5	4	5	5	6	5	5	6		

Source. Martel, 2020.

Comme il est possible de le constater à la lecture de ce tableau, l'ensemble des participantes et des participants (n = 18) indique :

- tenir compte des résultats scolaires pour prendre les décisions relatives aux activités pédagogiques et/ou aux services aux élèves;
- demander du soutien pour coordonner les activités pédagogiques;
- participer au travail d'équipe pour s'assurer de l'enseignement du programme.

De plus, une grande majorité d'entre eux affirme organiser et participer à des rencontres de cycle ou d'intercycle (n = 16; 89 %), s'assurer d'une cohérence entre les objectifs des programmes et des outils d'évaluation utilisés (n = 13; 72 %) et enfin, s'assurer que les enseignements couvrent les objectifs des programmes (n = 12; 67 %).

L'analyse des données collectées lors des entrevues permet d'enrichir les pratiques associées à cette responsabilité qu'est la régulation des activités pédagogiques. Ces pratiques correspondant à des sous-catégories émergentes et dont les deux premières sont mentionnées par l'ensemble des participantes et des participants et la troisième par une forte majorité ne sont pas à négliger. Elles sont les suivantes :

- demande du soutien pour coordonner enseignement (no 2);
- participe au travail d'équipe pour s'assurer de l'enseignement (no 3);
- organise et participe à rencontres de cycle ou intercycle (no 4).

Le passage qui suit présente différentes pratiques qu'une directrice ou un directeur peut mettre en place en ce qui concerne la régulation des activités pédagogiques :

je voulais vraiment qu'il y ait une cohérence entre les classes, entre les groupes.

Mais, également, la continuité des apprentissages, m'assurer que c'était bien

réparti au niveau du cycle, pis qu'on s'assurait de couvrir le programme en entier. Notre comité pédagogique aussi se penche là-dessus. On a commencé par la planification globale au départ parce que l'écart entre le bilan et l'épreuve me démontrait quand même que, au niveau des attentes du programme, je pense qu'on avait un travail à faire à ce niveau-là. Dernièrement, au comité pédagogique, on a discuté des premières années de cycle, la troisième et la cinquième année-là. Alors, on a pris nos outils standardisés, de fin de deuxième année et fin quatrième année. Puis on est allé comparer les évaluations qui étaient dans la planification globale à la première étape : on a fait l'analyse pour voir si les évaluations de la première étape correspondaient vraiment aux attentes pour le niveau des élèves. On a regardé pour avoir minimalement deux à trois évaluations communes. Et s'entendre sur les critères d'évaluation aussi... (P 7)

Une autre situation est présentée ainsi :

La lecture commune, c'est autant au niveau de l'évaluation qu'au niveau de la planification globale aussi... Si l'enseignante me dit : « C'est normal, en troisième année, y'a une chute des notes la première étape. » Moi, je dis : « Comment on peut l'expliquer? » Si elle répond : « C'est normal, le programme est difficile... » Là, on revient à l'intention de progression des apprentissages, on rouvre la progression des apprentissages, et là on vient remettre des pas réalistes. C'est pas vrai que ça doit être plus difficile une étape, pis plus facile l'autre. C'est qu'on a mal fait notre séquence des attentes, au niveau du programme... Et là, il y a une rétroaction de

ma part, ... et s'il y a un doute, c'est là qu'est mon rôle d'aller chercher le support d'une conseillère pédagogique ... aller chercher un expert. (P5)

2.2.4.2 Responsabilité 10 – Suivi de la progression des élèves

Selon Hallinger et Wang (2015), les écoles considérées comme « pédagogiquement efficaces » portent une attention soutenue tant aux épreuves uniformes qu'aux évaluations basées sur des critères précis. Les pratiques et résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 22. Suivi de la progression des élèves – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs¹⁴

	Participant n° Pratiques évoquées	Participant n°																		Total	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	Rencontre individuellement enseignants pour suivre cheminement académique élèves	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	Utilise résultats scolaires pour apprécier degré d'atteinte des objectifs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
3	Discute avec équipe-école des résultats pour identifier forces et faiblesses des pratiques pédagogiques	x	x	x	x	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x	14	77,8
4	*Partage information sur élèves pour optimiser interventions	x	x	x				x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	13	72,2
5	Informe enseignants des résultats de l'école	x				x	x	x		x						x		x	x	8	44,4
	Total	5	4	4	3	4	4	5	3	5	3	2	3	4	4	5	3	5	5		

Source. Martel, 2020.

Les résultats indiquent que l'ensemble des participantes et des participants (n = 18; 100 %) rencontre individuellement le personnel enseignant afin de faire le point sur le cheminement

¹⁴ L'item suivant du questionnaire développé par Hallinger n'a pas été retenu en tant que sous-catégorie possible de cette responsabilité étant donné que cette pratique n'est pas observée dans le contexte québécois : informe les élèves sur l'évolution des résultats scolaires de l'école.

académique des élèves et utilise les résultats scolaires pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'amélioration de la réussite.

De plus, une grande majorité d'entre eux discute avec l'équipe-école des résultats scolaires afin d'identifier les forces et les faiblesses des pratiques pédagogiques (n = 14; 78 %) et une majorité partage de l'information sur les élèves pour optimiser les interventions (n = 13; 72 %). À ce dernier propos, vu les obligations de confidentialité par rapport aux informations sur les élèves, il n'est pas simple de partager des informations les concernant. Les directrices et les directeurs d'école doivent en effet s'assurer que les personnes avec qui ils discutent sont liées à son dossier, à sa réussite propre. En ce sens, la sous-catégorie partage de l'information sur les élèves pour optimiser les interventions demande la mise en place de pratiques et de procédures pour garantir la confidentialité. De plus, cette dernière sous-catégorie est émergente et enrichit donc le modèle d'Hallinger à ce propos.

Il peut être surprenant que moins de la moitié des participants ait évoqué des actions liées à la pratique Informe les enseignantes et les enseignants des résultats scolaires de l'école. Cela peut possiblement s'expliquer du fait que tous les membres du personnel enseignant sont rencontrés individuellement pour faire le point sur le cheminement de leurs élèves et que toutes les directrices et tous les directeurs utilisent les résultats pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'amélioration de l'école.

Cet extrait d'entrevue illustre certaines pratiques associées au suivi de la progression des élèves. Il permet également de voir les relations entre ces pratiques et le rôle de certains intervenants quant à celles-ci :

des rencontres aux cinq semaines, on a ciblé des élèves. Ces élèves-là ont des défis spécifiques aux cinq semaines avec des actions de l'orthopédagogue, de l'enseignante, ou ... d'une autre orthopédagogue qui fait des niveaux deux, que j'ai engagée. Le nom de l'enfant est nommé, ce qu'il doit développer est nommé, et qui fait quoi est nommé. Donc, il y a des attentes réalistes sur cinq semaines, pour l'ensemble des degrés. Cinq semaines plus tard, je me rassois, je reprends cette liste-là et je dis : tel petit coco, on a ciblé telle action, telle approche avec telle attente. Est-ce qu'on a réussi? Si oui, tant mieux. Est-ce qu'on doit encore le maintenir dans un suivi serré? Si non, pourquoi il a résisté, qui fait quoi autrement?

(P 6)

2.2.4.3 Responsabilité 11 – Protection du temps d'enseignement

Selon Hallinger et Wang (2015), il importe d'offrir aux enseignantes et aux enseignants du temps de travail ininterrompu avec les élèves. À cet égard, la directrice ou le directeur de l'école peut développer et voir à l'application de règles et de politiques pour limiter les interruptions du temps d'apprentissage. Les pratiques et résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 23. Protection du temps d'enseignement – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

	Participant no Pratiques évoquées																			Total	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	Encourage enseignants à acquisition et application de nouvelles habiletés et connaissances	x	x	x	x	x					x									6	33,3
2	S'assure qu'élèves en retard ou indisciplinés subissent conséquences pour compenser le temps manqué			x							x								x	3	16,7
3	Voit à ce qu'il y ait moins d'interruptions possible										x								x	2	11,1
4	S'assure qu'élèves ne s'absentent pas pendant activités pédagogiques		x								x									2	11,1
	Total	1	2	2	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	2		

Source. Martel, 2020.

Ce tableau suggère que peu de ces pratiques ont été mentionnées par les participantes et les participants. De fait, six personnes et moins les ont nommées lors des entrevues. Différentes hypothèses peuvent ici être introduites : est-ce à dire que les directrices et les directeurs les prenant pour acquis ne les ont pas évoquées? Qu'elles sont considérées comme ayant peu d'influence sur la réussite? Une prochaine recherche pourrait viser à éclairer ces résultats.

Néanmoins, le passage suivant offre une illustration de pratiques associées à la protection du temps d'enseignement, de l'orientation privilégiée par la participante ou le participant ainsi que l'invitation faite au parent :

je suis toujours, à tous les matins, je suis aux autobus, j'accueille tous mes élèves, je passe dans toutes les classes dire bon matin. Donc, quand ils sont en retard, c'est moi qui les reçois. Au début lorsque j'intervenais sur leur retard, je leur donnais des retenues, mais ce n'est pas une retenue punitive, c'est une retenue d'éducation. Dans le fond, quand ils sont dans mon bureau, en retenue pendant la récréation, ce n'est pas parce qu'ils sont arrivés une fois, c'est plusieurs retards, là je leur dis tu vas venir reprendre du temps, puis pendant ce temps-là, on va regarder. D'abord, pourquoi tu penses que c'est important que tu arrives à l'heure à l'école? C'est ton lieu de travail. Moi, mon employé là, il faut qu'il arrive à l'heure. S'il n'arrive pas à l'heure, je vais le congédier ou il va y avoir des mesures disciplinaires qui vont être prises contre lui. Toi, c'est ton travail, c'est d'être un élève. Donc, tu dois arriver à l'heure. Après, on regarde ce qui se passe présentement dans ta famille, comme organisation familiale, pour que tu arrives en retard. Puis, troisième chose, c'est quoi nos solutions maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire pour t'aider à ne plus arriver en retard. Des fois je dis au parent : ah oui, un petit 5 minutes madame là, ça fait plusieurs fois. Puis quand je donne des retenues, il y a des parents qui m'ont dit des fois : c'est moi, c'est à cause moi. Je lui dis : bien madame, je ne peux pas supposer que j'ai un adulte qui fait en sorte que son enfant arrive en retard à mon école, voyons! Je me disais que c'était l'enfant qui avait fait une crise à matin,

qui n'était pas prêt, qui ne s'organisait pas. Mais là, si c'est vous, on a vraiment un problème là, si votre enfant attend après vous, il faut trouver vraiment une solution, parce que vous êtes l'adulte dans la situation. (P 3)

2.2.4.4 Responsabilité 12 – Incitation à l'apprentissage

Selon Hallinger et Wang (2015), cette responsabilité implique d'offrir une multitude d'opportunités aux élèves d'être récompensés et reconnus pour leur réussite scolaire ou éducative. Les pratiques et les résultats qui leur sont associés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 24. Incitation à l'apprentissage – pratiques évoquées par les directrices et les directeurs

Participant no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1 Reconnaît réussite ou comportements des élèves lors d'évènements			x	x							x							x	4	22,2
2 Reconnaît formellement élèves qui performant de manière remarquable			x								x		x						3	16,7
3 Rencontre élèves pour les féliciter (succès, bonne conduite ou progrès)	x		x								x								3	16,7
4 Communique avec les parents (souligner succès, progrès ou bonne conduite)		x	x																2	11,1
5 Encourage enseignants à reconnaître participation et réalisations des élèves													x						1	5,56
Total	1	1	4	1	0	0	0	0	1	0	3	0	2	0	0	0	0	1		

Source. Martel, 2020.

Comme l'indique ce tableau, peu de ces pratiques ont été mentionnées par les participantes et les participants. De prime abord, ces résultats peuvent sembler étonnants vu la place accordée aux élèves et leur réussite dans le discours des directrices et des directeurs d'école rencontrés. Toutefois un retour sur le canevas d'entrevue peut contribuer à expliquer ces résultats. De fait, les questions étant associées aux pratiques mises en œuvre auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite, il est possible que les directrices et directeurs n'aient pas pensé à partager

leurs pratiques d'incitation à l'apprentissage destinées aux élèves. Cette hypothèse demanderait toutefois à être explorée lors de recherches futures.

Quoi qu'il en soit, les deux extraits d'entrevue suivants illustrent des pratiques qui peuvent favoriser la réussite des élèves. La première présente une pratique destinée à travailler l'estime de soi d'un élève aux prises avec des difficultés et la suivante propose un exemple de pratique visant à célébrer collectivement l'atteinte d'une priorité, soit un environnement sain et sécuritaire.

Je cherchais des élèves pour s'occuper des petits du préscolaire au mois de septembre, faire la ligne, le petit train, aller conduire à l'autobus, les chercher le matin à l'autobus, revenir en classe. Donc, j'avais besoin de 4 capitaines. Je suis allée chercher des élèves, mes élèves les plus... Des élèves qui ont besoin de développer leur estime, qui ont vraiment de la difficulté. Donc, pour les valoriser. J'ai été stratégique, j'ai choisi ces enfants-là, en étant très inquiète. Et j'ai dit aux profs « ayez une supervision, éloignée mais une supervision parce que je ne suis pas certaine s'ils vont être capables de bien faire ça ». Mais je veux travailler leur estime de soi puis leur implication dans la vie de l'école, puis qu'ils se sentent importants. J'ai reçu la semaine suivante un message d'une maman d'un de ces élèves : « mon dieu, Madame MNOP, quelle bonne idée vous avez eue : vous avez changé sa vie scolaire. » Puisque l'an passé, on pensait l'envoyer dans une classe TSA. On a dit : bon OK, on va lui donner une autre année en espérant que ça se passe mieux que cette année. Bon. Et je l'ai choisi. Il fait ça comme un champion, il est fier, il est content, ça été un beau début d'année scolaire, il a eu aucune crise,

il va bien, il m'a dit : « hey, moi je suis important : Madame MNOP m'a choisi pour être responsable et pour travailler avec elle sur le projet des maternelles. » Ça a changé sa vie scolaire, en classe. Il veut être un modèle pour les petits, fait que là il dit : « je ne peux plus me permettre de faire des crises, maman, parce qu'il faut que je sois un modèle. » [...] Je pense vraiment que d'impliquer les enfants, c'est vraiment une preuve d'engagement dans leur propre réussite. (P 18)

Pour ce qui est de la pratique visant une célébration collective, cette même personne déclare :

on célèbre les réussites ensemble. Au niveau du climat sain et sécuritaire dans notre code de vie, on donne un défi de classe, puis quand toutes les classes ont atteint leur défi, on y va vraiment avec un système d'encadrement par privilèges. Donc, quand les classes ont atteint leur défi... Des fois il en manque une ou deux, alors là tous les élèves s'entraident en disant : « allons, let's go le groupe, on veut avoir notre récompense ». On fait une récompense-école, on célèbre toujours notre réussite ensemble, toute l'école, on fait un rassemblement au gymnase, puis on se félicite, on s'applaudit, et là, ça peut être un après-midi de récréation de jeux animés sur la cour, c'est un temps de qualité qu'on se donne. Alors on célèbre vraiment les réussites en équipe, avec un encadrement par privilèges. (P 18)

2.2.4.5 Résultats relatifs aux stratégies évoquées par les directrices et les directeurs

Bien que deux questions du canevas aient porté sur les stratégies, les participantes et les participants n'en ont pas mentionné dans leurs réponses. En effet, comme le mentionnent Allaire

et Firsirotu (2004), « la stratégie trouve généralement sa cohérence et sa logique après coup, dans des chroniques et des récits bien structurés » (p. 2). Il a ainsi semblé plus facile pour les participantes et les participants de nommer des pratiques et des intentions que de présenter un plan général ou spécifique constitué d'un ensemble d'opérations et de moyens choisis sciemment en vue de favoriser l'atteinte du résultat visé. Ce qui est cohérent avec le fait que la stratégie, au final, s'actualise et s'exprime au travers une multitude de pratiques. Ainsi, il n'y aura pas de résultat présenté par rapport à celles-ci.

2.2.5 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique 1 – identifier et décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre

En résumé, l'analyse permet de valider et d'enrichir le modèle proposé par Hallinger en ce qui a trait aux pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite en contexte québécois, malgré le fait qu'aucun résultat n'ait été présenté en lien avec les stratégies.

Plus précisément, les participantes et les participants ont évoqué des pratiques relatives aux dix responsabilités qui constituent ce modèle et qui ont été considérées comme autant de catégories prédéterminées pour l'analyse des données. Pour ce qui est de l'enrichissement du modèle, afin de rendre compte des résultats, deux responsabilités ont été ajoutées en cours d'analyse (catégories émergentes). Ce sont les suivantes : 1) gestion politique et 2) autres activités de gestion des ressources (ressources humaines, financières et matérielles). Dans un souci de cohérence, ces responsabilités ont été placées respectivement sous les champs de responsabilités Donner la direction et Gérer les ressources.

Quant aux pratiques relatives à chacune de ces douze responsabilités, cinq constatations principales sont dégagées. En premier lieu, comme il est indiqué précédemment, un premier exercice a été fait afin de retrancher les pratiques qui ne sont pas observées en contexte québécois. Au terme de cet exercice, cinq pratiques correspondant à autant d'items dans l'instrument de mesure développé par Hallinger n'ont donc pas été considérées. L'analyse des données appuie cette décision : aucune sous-catégorie n'a en effet été ajoutée en lien avec ces pratiques.

En deuxième lieu, toutes les pratiques prédéfinies à partir du modèle d'Hallinger (sous-catégories prédéfinies) ont été évoquées par au moins une participante ou un participant.

En troisième lieu, comme en témoigne la section précédente, plusieurs responsabilités ont été enrichies en termes de pratiques s'y rapportant.

En quatrième lieu, une première mise en perspective des pratiques évoquées par tous ($n = 18$) ou presque tous les participants ($n = 16$) suggère que celles-ci se rapportent à la démarche retenue pour élaborer les objectifs d'amélioration de la réussite (par exemple l'analyse de situation, connaissance du contexte et du milieu, collecte et analyse des données), la communication de ceux-ci et des attentes qui en découlent de même qu'en lien avec la présence manifeste de la directrice ou du directeur de l'école. À ces pratiques s'ajoutent celles de la promotion du développement professionnel en lien avec les objectifs d'amélioration de la réussite par le personnel de direction, de même que sa participation à de telles activités par exemple. D'autres pratiques se situent dans la responsabilité relative à la régulation des activités en fonction de ces objectifs et en tenant compte des résultats des élèves. Cette régulation touche par exemple les décisions qui sont prises, notamment en ce qui concerne l'organisation du travail (autres activités de gestion des ressources

humaines), les activités d'enseignement et l'accompagnement individuel offert aux enseignants pour faire le suivi de la progression des élèves par exemple. Cette mise en perspective suggère également que la valorisation des données issues de la recherche est une valeur intégrée par plusieurs participantes et participants. Enfin, la supervision pédagogique serait principalement faite dans une perspective d'accompagnement de groupes ou de comités, tout en assurant un soutien aux enseignantes et aux enseignants en fonction des besoins et des préoccupations.

Pour clore cette section relative à l'objectif spécifique 1, et afin de démontrer la richesse des données recueillies, un exemple de situation évoquée (P 17) reprenant plusieurs éléments des catégories et des sous-catégories présentées précédemment apparaît pertinent.

Il est désormais reconnu que les habiletés en lecture des enfants influencent la réussite des élèves. Or, une des personnes rencontrées en entrevue indique qu'elle a constaté que son personnel enseignant du 1^{er} cycle ne mettaient pas en œuvre les meilleures pratiques dans ce domaine pour en favoriser l'acquisition. Lorsqu'elle les a questionnés à ce propos, elle s'est « butée à un mur ». Selon ces enseignants, c'était la faute aux parents qui n'investissaient pas suffisamment de temps et d'énergie avec leurs enfants en lecture à la maison si les élèves n'avaient pas de meilleurs résultats en lecture. Cette gestionnaire a donc choisi d'aller dans le sens de la résistance et a cherché, avec son équipe, des solutions pour outiller les parents. Des livres ont été achetés et du temps de libération a été offert aux enseignantes et aux enseignants pour préparer le matériel pédagogique en vue de guider les parents dans leur utilisation. Une opération de « marketing » a été faite auprès des parents lors de soirées, par des communications écrites et des discussions pour en valoriser l'utilisation. Une fois que les parents ont adopté ces « ateliers de lecture pour la

maison », et après quelques mois d'utilisation à la satisfaction du personnel enseignant, la personne est retournée vers ce dernier pour l'interroger sur les résultats des élèves et les changements qu'ils allaient apporter à leur pratique enseignante... Ce qui lui a permis d'instaurer avec leur collaboration la lecture guidée en classe.

Cette illustration permet de croire que les pratiques des directrices et des directeurs d'école sont intentionnelles.

2.3 Objectif spécifique 2 – Distinguer les intentions qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs

Le deuxième objectif spécifique de cette recherche vise à distinguer les intentions des directrices et des directeurs quant à leurs pratiques auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite. Les questions d'entrevue associées à cet objectif sont les suivantes :

- Quelles étaient vos intentions en mettant en œuvre ces stratégies ou pratiques de gestion?
- Quels effets visiez-vous?
- Votre intervention a-t-elle produit l'effet escompté? Expliquez.
- Pourquoi avez-vous choisi ces pratiques ou stratégies plutôt que d'autres?

Comme il a été mentionné précédemment, dans le cadre de cette thèse, les dimensions définies dans le modèle d'Hallinger sont envisagées comme des intentions, c'est-à-dire qu'elles font référence à une volonté d'atteindre un objectif, de passer à l'action, de déployer des efforts et de rechercher des moyens. Elles sont donc considérées comme des catégories prédéterminées pour

l'analyse des données. Tel que l'illustre la figure 8 ci-dessous ces catégories sont les suivantes : 1) définir la mission, 2) gérer les activités pédagogiques et 3) développer un climat favorable aux apprentissages.

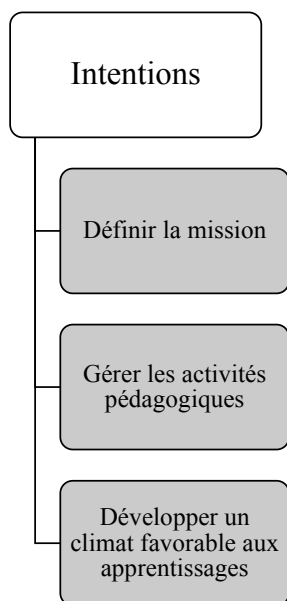


Figure 8. Résultats pour l'OS 2 – catégories prédéterminées

Les intentions des directrices et des directeurs, correspondant aux sous-catégories prédéterminées à partir des travaux d'Hallinger, apparaissent dans la deuxième colonne des tableaux, la première servant à les numéroter. Quant aux sous-catégories qui ont émergé en cours d'analyse, elles sont précédées d'un astérisque. Comme il est possible de le constater, les résultats sont présentés suivant un ordre décroissant afin de faciliter la mise en perspective de ceux-ci. La somme de ces résultats est placée à l'avant-dernière et à la dernière colonne sous la forme d'un nombre puis d'un pourcentage. Finalement, les résultats de tous les cas sont présentés dans les

tableaux synthèses (n = 18). Toutefois, la discussion se concentre sur les résultats des intentions qui ont été évoquées par la moitié ou plus des participantes et des participants.

2.3.1 Intention 1 – Définir la mission

Comme il a été mentionné précédemment, cette dimension fait référence à la volonté d'une directrice ou d'un directeur de déterminer les zones d'action sur lesquelles l'équipe-école concentrera ses efforts et ses ressources tout au long de l'année. Les résultats dégagés des analyses en fonction de chacune des sous-catégories sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 25. Intention – définir la mission

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Donner la direction	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	Mobiliser équipe-école	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
3	Partager la vision				x		x			x			x	x	x				x	7	38,9
	Total	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3		

Source. Martel, 2020.

Comme l'indique ce tableau synthèse, l'ensemble des participantes et des participants (n = 18; 100 %) déclare avoir l'intention de donner une direction et de mobiliser l'équipe-école au regard de celle-ci (n = 18; 100 %). Leur intention peut donc être envisagée ici suivant deux facettes complémentaires : d'abord l'objectif visé qui est de donner une direction et ensuite le moyen privilégié pour l'atteindre qui nécessite de mobiliser l'équipe-école.

Les propos recueillis lors des entrevues suggèrent que la très grande majorité d'entre eux vont orienter leurs interventions en fonction de cette direction. Ainsi, afin de mobiliser les enseignants, les directrices et les directeurs d'école vont faire appel à différents leviers tels que la communication et le partage d'information, la participation à la prise de décision et l'organisation du travail ainsi que le partage et l'adhésion à des valeurs communes.

En ce qui concerne la communication et le partage de l'information, ils peuvent par exemple communiquer et privilégier des connaissances issues de la recherche, dont les pratiques qualifiées de probantes. Ils vont ainsi intervenir sur le plan du développement professionnel des enseignants afin de leur permettre d'améliorer leur pratique professionnelle. Pour ce qui est de la participation, ils peuvent favoriser des pratiques collaboratives telles que des communautés d'apprentissage professionnelles ou encore mettre en place des comités de travail. Certaines personnes rencontrées en entrevue soulèvent aussi que ces interventions vont amener graduellement un changement de culture organisationnelle qui se caractérise notamment par une volonté d'amélioration continue, une culture des données qui prône une prise de décision basée sur les résultats et un suivi de la progression de ceux-ci ainsi qu'une valeur de collaboration qui considère la réussite comme une action collective et cohérente interpellant tous les acteurs.

Les propos suivants en offrent une illustration :

mon intention, c'est qu'on soit centré sur des pratiques qui sont probantes, pas juste sur notre intuition, pas juste faire telle chose en classe parce que l'activité est cute... Je veux m'assurer qu'on est dans une progression qui est réaliste pour les élèves. Je travaille justement sur les pratiques collaboratives, l'engagement, la

collaboration, pour que le « Jello prenne », que ça s'installe, mais... C'est long changer une culture! C'est pas facile, parce que c'est pas parce qu'on fait une rencontre que les gens vont nécessairement collaborer. Puis là, tranquillement, les gens s'inscrivent par volontariat : ils sont obligés de choisir un comité, mais ils s'inscrivent par intérêt. (P 4)

2.3.2 Intention 2 – Gérer les activités pédagogiques

Comme il a été mentionné précédemment, cette intention fait référence à une régulation des activités pédagogiques et à la gestion des apprentissages. Elle est associée à une volonté de mettre en place des activités pédagogiques et d'apprentissages cohérentes avec les objectifs déterminés et d'en faire un suivi rigoureux tant sur le plan individuel (enseignant) que collectif (cycle, intercycle), en vue d'atteindre les objectifs et ultimement la réussite des élèves. Les résultats dégagés en fonction de chacune des six sous-catégories prédéterminées et de la sous-catégorie émergente sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 26. Intentions – gérer les activités pédagogiques

	Participant n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Favoriser réussite	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	Harmoniser pratiques pédagogiques	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	Être efficace			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	83,3
4	Mettre en place structure pour gestion des activités pédagogiques	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x			x	x	x	x	14	77,8
5	Se tenir à jour			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		14	77,8
6	Prendre décisions éclairées			x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		13	72,2
7	*Optimisation ressources, profiter d'expertise									x			x			x	x	x		5	27,8
	Total	3	3	6	6	5	6	3	5	7	6	4	6	5	5	7	7	7	4		

Source. Martel, 2020.

Comme il est possible de le voir dans ce tableau, l'ensemble des participantes et des participants (n = 18; 100 %) déclare avoir l'intention de favoriser la réussite. De plus, une grande majorité indique avoir la volonté d'harmoniser les pratiques pédagogiques (n = 16; 89 %), d'être efficace (n = 15; 83 %), de mettre en place une structure pour la gestion des activités pédagogiques et de se tenir à jour (n = 14; 78 %). Enfin, une majorité des participantes et des participants mentionne l'intention de prendre des décisions éclairées (n = 13; 72 %). Les résultats suggèrent donc un désir et une volonté d'aller dans un même sens en structurant les activités et un désir de passer à l'action en mettant en place des moyens visant clairement l'amélioration scolaire.

Les propos suivants illustrent cette intention :

l'intention était vraiment d'aider nos élèves en difficulté, et comment garder nos élèves en réussite, en réussite. Donc pour moi dans ces rencontres-là, c'est d'aller voir quelle est la difficulté qu'on a, comment on va mettre les choses en place, quel service on va donner aussi, pour être capable de réussir à amener ces élèves-là vers une réussite. Et ça les enseignants, je vous dirais, ont embarqué et ils arrivent maintenant beaucoup mieux préparés, en disant : bien voilà, j'avais mis ça en place, ça n'a pas fonctionné, on peut-tu mettre d'autres choses, j'aurai besoin de tels services pour telle chose, telle chose, telle chose... (P 14)

En terminant, une analyse plus fine de ces sous-catégories invite à les considérer comme étant trois facettes complémentaires possibles de cette intention. La première facette pourrait ainsi regrouper les sous-catégories relatives à l'objectif ultime des directrices et des directeurs qui est de favoriser la réussite (n° 1) et d'être efficace (n° 3). La deuxième facette pourrait être vue comme regroupant des objectifs qualifiés de plus opérationnels, à savoir mettre en place une structure pour la gestion des activités pédagogiques (n° 4) et harmoniser les pratiques pédagogiques (n° 2). Enfin, la troisième facette pourrait regrouper des moyens pour atteindre ces objectifs, soit de se tenir à jour (n° 5), de prendre des décisions éclairées (n° 6) et d'optimiser les ressources ou de profiter de l'expertise (n° 7).

2.3.3 *Intention 3 – Développer un climat favorable aux apprentissages*

Selon Hallinger et Wang (2015), les directrices et les directeurs d'école peuvent influencer la qualité de l'apprentissage des élèves en mettant en place des structures et des processus pédagogiques associés à l'organisation du travail tels que la création de communautés de pratique ou la mise en œuvre d'un horaire de travail facilitant la concertation. Ces derniers favorisent les interactions et l'engagement des enseignantes et des enseignants envers la réussite, influençant ainsi ensuite leurs attentes, les normes que l'équipe-école se donne et ainsi la capacité de changement de l'école. Les résultats dégagés en fonction de chacune des sous-catégories prédéterminées et des quatre sous-catégories émergentes sont présentés dans le tableau synthèse qui suit.

Tableau 27. Intentions – développer un climat favorable aux apprentissages

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Accompagner	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
2	Collaborer	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
3	Influencer / modéliser	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	100
4	Établir confiance et crédibilité	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		17	94,4
5	Perfectionner / se dépasser	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	17	94,4
6	Susciter réflexion	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	94,4
7	*Prendre soin	x	x	x	x		x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	15	83,3
8	*Convaincre sans brusquer ou confronter			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	13	72,2
9	Crée une relation positive / sentiment d'appartenance		x	x	x				x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	13	72,2
10	*Être conscient de la réalité	x		x	x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x		13	72,2
11	Gérer changement	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x			13	72,2
12	Reconnaître (appuyer)	x		x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		13	72,2
13	*Avoir du plaisir (convivialité)		x	x	x				x	x	x	x		x	x		x	x	x	12	66,7
14	Responsa- biliser	x		x			x	x			x		x			x	x		x	9	50
	Total	11	9	14	13	8	9	12	12	12	12	12	10	13	11	13	14	11	10		

Source. Martel, 2020.

L'ensemble des participantes et des participants (n = 18; 100 %) rapporte avoir l'intention d'accompagner, de collaborer et d'influencer le personnel enseignant en vue de favoriser la réussite des élèves. De plus, une grande majorité d'entre eux partage l'intention d'établir la confiance et la crédibilité (la leur, mais aussi celle de l'école d'une manière plus générale), de

perfectionner les pratiques professionnelles ayant cours dans l'établissement ou encore de se dépasser personnellement et en tant qu'équipe, de susciter la réflexion (n = 17; 94 %) puis de prendre soin (83 %).

Une majorité vise également à convaincre sans brusquer, à créer une relation positive et/ou un sentiment d'appartenance, à être conscient de la réalité, à gérer le changement et à reconnaître (n = 13; 72 %). Avoir du plaisir (n = 12; 67 %) et responsabiliser (n = 9; 50 %) sont également des éléments associés à l'intention de certains participants.

Une analyse plus fine suggère que parmi les 14 sous-catégories évoquées par les participantes et les participants, la très grande majorité est associée aux relations avec le personnel, à l'exception peut-être de gérer le changement (no 11). Qui plus est, certaines de ces sous-catégories rappellent les dimensions de la confiance relationnelle identifiées par Hoy et Tschannen-Moran (2003), à savoir la fiabilité, la compétence, l'ouverture d'esprit, la fiabilité et la bienveillance. Cette constatation propose donc des avenues futures de recherche.

Le passage qui suit illustre plusieurs facettes de cette intention, désignée comme développer un climat favorable aux apprentissages, dont la volonté d'accompagner, de favoriser la collaboration et le travail d'équipe, d'établir la confiance et de convaincre sans brusquer :

depuis que je suis à l'école ici, moi je savais que je voulais travailler au niveau de la compréhension de l'évaluation, pour qu'on ait une vision commune de l'évaluation. Je voulais travailler sur mes plans d'intervention, je trouvais qu'il y avait du travail à faire là-dedans. Puis, je pourrais vous en nommer comme cinq

ou six autres points que je voulais travailler. Si je leur avais tout nommé d'emblée, moi, je venais de faire peur à la majorité de l'équipe, puis ils se seraient refermés. J'y vais par petites doses, mais je vais semer. (...) Par exemple, au niveau de l'évaluation, j'ai pas mal observé. Mais, ensuite, j'ai commencé à semer, en parlant beaucoup d'évaluation, en donnant des exemples, en donnant des lectures. Et, j'ai réussi à convaincre mon équipe, après les fêtes, que toute l'école, on s'en allait en formation en évaluation. Et cette année, c'est ce qu'on a fait : toute l'école était dans la même formation. Ce n'est pas un agenda caché, mais c'est mes points que je veux travailler à long terme, mais il faut que j'y aille en étape, parce que je ne veux pas faire peur, je ne veux pas décourager mon équipe. Je veux les garder mobilisés : en allant en étape, en semant, en leur apportant des faits, ça travaille beaucoup mieux, et je vois la progression. Dans le fond mon intention, c'est que, tout est un travail d'équipe qui va amener à aider l'élève. (P 13)

2.3.4 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique 2 – Distinguer les intentions

Les dimensions du modèle d'Hallinger ont été retenues afin de catégoriser les intentions des directrices et des directeurs d'école rencontrés en entrevue. Comme il est possible de le constater, les résultats permettent de dégager différentes facettes relatives à ces trois intentions et d'identifier celles qui ont été nommées par l'ensemble des participantes et des participants (n = 18; 100 %) ou la très grande majorité d'entre eux (n = 16 et n = 17), soit :

- Intention 1 – Définir la mission : donner la direction et mobiliser;

- Intention 2 – Gérer les activités pédagogiques : favoriser la réussite et harmoniser les pratiques pédagogiques;
- Intention 3 – Développer un climat favorable aux apprentissages : accompagner, collaborer, influencer et modéliser, établir la confiance et la crédibilité, perfectionner et se dépasser puis enfin, susciter la réflexion.

Enfin, comme il a été mentionné, ces résultats suggèrent différentes avenues de recherche dont celle relative aux similarités entre les facettes relatives à l'intention de développer un climat favorable aux apprentissages et les travaux de Hoy et Tschannen-Moran (2003) sur la confiance relationnelle.

Pour terminer cette section concernant l'objectif spécifique 2, une situation (P 3) illustrant la complexité des intentions des directrices et des directeurs d'école semble pertinente. Nommée à la direction d'une nouvelle école, une personne vit un choc de valeurs personnelles et professionnelles. Après 100 jours, elle fait le bilan, analyse la situation et réfléchit quant à la suite. Dans son bilan, elle note plusieurs éléments. D'abord, les objectifs et les moyens du projet éducatif ne lui semblent pas cohérents avec la situation qu'elle perçoit, tant sur le plan de la réussite que du climat de travail. Elle vise donc à communiquer sa vision et ses valeurs et a aussi l'intention de revoir le projet éducatif de son école. Ensuite, sur le plan de la réussite, elle constate un écart entre les pratiques enseignantes actuelles et celles qui sont appuyées par les connaissances issues de la recherche et valorisées par l'organisation. Elle a donc l'intention de prendre en main la gestion des activités pédagogiques pour optimiser la réussite en harmonisant les pratiques et en mettant en place une structure, notamment. Finalement, sur le plan du climat, elle tient à ce que la

collaboration s'installe: elle demande donc de l'aide à la direction générale pour réfléchir aux meilleurs moyens d'y arriver. Elle travaille sur ses propres pratiques pour réussir à accompagner son personnel, notamment en le convaincant sans le brusquer, et ce, même en période de négociation de convention collective. Si elle a décidé de travailler sur elle-même, c'est sans aucun doute parce qu'elle accordait beaucoup d'importance à développer la collaboration dans son équipe, valeur qui se retrouve justement dans les représentations faisant l'objet du prochain objectif spécifique.

2.4 Objectif spécifique 3 – Dévoiler les représentations qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs

Le troisième objectif spécifique de cette recherche vise à dévoiler les représentations qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques, à savoir les interprétations, les émotions, les croyances et les valeurs ainsi que les attitudes des directrices et des directeurs. Les questions d'entrevue associées à cet objectif spécifique sont les suivantes :

- Quelles sont les représentations qui, selon vous, ont guidé et/ou orienté la mise en œuvre de ces pratiques et stratégies?
- Comment vos interprétations, vos émotions, vos croyances et valeurs ainsi que vos attitudes ont guidé et/ou orienté la mise en œuvre de ces pratiques et stratégies?

Comme il a été mentionné précédemment, l'analyse des données relatives aux représentations s'appuie sur les travaux de Leithwood et al. (2006), Bryk et Schneider (2002), Marzano et al. (2016) ainsi que Le Fevre et Robinson (2015).

Les représentations sont classées suivant deux catégories, illustrées dans la figure 9. La première fait référence à des valeurs humaines, soit à ce que sont les directrices et les directeurs d'école comme personne. La seconde à des valeurs professionnelles, soit à ce qui caractérise leur gestion. Il est à noter que toutes les sous-catégories sont émergentes, à savoir qu'elles ont été dégagées lors de l'analyse des données à partir des propos évoqués par les participantes et les participants.

Représentations	
Valeurs humaines	Valeurs professionnelles

Figure 9. Résultats pour l'OS 3 – catégories prédéterminées

Les représentations des directrices et des directeurs, dont les sous-catégories sont émergentes, apparaissent dans la deuxième colonne des tableaux, la première servant à les numéroter. Les résultats sont présentés dans un ordre décroissant afin de faciliter la mise en perspective de ceux-ci et leur somme est placée à l'avant-dernière et à la dernière colonne sous la forme d'un nombre puis d'un pourcentage, représentant tous les cas sont ($n = 18$). Toutefois, la discussion se concentre sur les résultats des représentations qui ont été évoquées par la moitié ou plus des participantes et des participants.

2.4.1 Catégorie de représentation – valeurs humaines

Les représentations propres à cette catégorie et évoquées par les participantes et participants sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 28. Valeurs humaines

	Participant n° Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Ouverture	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	17	94,4
2	Bienveillance	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	88,9
3	Confiance	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	14	77,8
4	Droiture			x	x	x		x		x	x	x	x	x			x	x	x	12	66,7
5	Être positif / bien-être		x	x	x							x	x	x	x	x	x	x	x	11	61,1
6	Prise de recul / réflexion			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x			11	61,1
7	Respect	x		x	x					x	x	x	x	x			x		x	10	55,6
8	Éducation	x		x	x	x					x	x			x		x	x		9	50
9	Croyance en l'humain		x	x			x				x		x		x		x			7	38,9
10	Authenticité			x	x						x	x		x			x			6	33,3
11	Éthique	x		x	x		x			x	x									6	33,3
12	Changement	x			x		x				x						x	x		6	33,3
13	Humilité			x	x						x	x		x						5	27,8
14	Partage				x						x		x					x	x	5	27,8
15	Persévérance			x	x						x		x						x	5	27,8
16	Amour des enfants			x	x			x				x								4	22,2
17	Courage				x		x				x									3	16,7
18	Famille			x				x							x					3	16,7
	Total	7	4	15	16	5	6	7	4	6	16	11	9	9	6	4	11	7	8		

Source. Martel, 2020.

Comme il est possible de le constater, un très grand nombre d'éléments ont été nommés par les participantes et les participants. Une grande majorité, soit 14 ou plus d'entre eux, mentionne valoriser l'ouverture (n = 17; 94 %), la bienveillance (89 %) et la confiance (n = 14; 78 %). Plusieurs citent la droiture (n = 12; 67 %), le bien-être et la prise de recul (n = 11; 61 %), le respect (n = 10; 56 %) ainsi que l'éducation (n = 9; 50 %).

Le monde l'éducation dans lequel les directrices et les directeurs d'école évoluent se situant au carrefour de plusieurs domaines des sciences sociales et humaines. Il n'est donc pas surprenant de retrouver ici autant de valeurs appartenant à ces champs. Puisque ceux-ci doivent être détenteurs

d'un permis d'enseigner et avoir pratiqué minimalement pendant cinq années avant d'être nommés à la direction d'une école, puis devant réussir des études de deuxième cycle en gestion de l'éducation, leurs expériences personnelles et professionnelles ne peuvent faire autrement que d'influencer (ou avoir été influencées!) leur vision de l'éducation.

Dans les lignes qui suivent, une ou un des participants expose ses valeurs :

je suis vraiment à la défense des droits des enfants. J'avais nommé au début, le jour un, et je le renomme de temps en temps, que je m'attends à ce que mon personnel soit centré sur le nombril des enfants et non sur son propre nombril. Quand il rentre quelqu'un dans mon bureau, si j'ai une confrontation, assurément, c'est parce que la personne me parle de son nombril. Quand on parle de la grille-matières : « moi, je défends ma discipline », bien non, moi j'y vais pour les enfants. Cette cohorte-là a plus besoin de bouger, je mets plus d'éducation physique, ça s'arrête là. « Puis moi, ma discipline », non, je ne veux pas entendre ça, ça c'est ton nombril. On ne s'entendra pas parce que moi je changerai pas ma vision, moi je suis là pour les enfants, alors, je suis désolée, on arrivera pas à s'entendre. Assurément qu'on ne s'entendra pas... C'est clair et ça ne donne rien de perdre son temps : je changerai pas d'idée. Il y a des choses comme ça où est-ce que j'ai une position affirmée, il y a pas de place pour de la négociation. (P 18)

Cela dit, des analyses plus fines pourraient être menées en ce qui concerne ces représentations. Plus précisément, un travail de catégorisation des nombreux éléments mentionnés par les participantes et les participants serait à envisager. Pour ce faire, les travaux sur la confiance

de Hoy et Tschannen-Moran (2003) pourraient servir de point d’ancrage. De fait, il est possible de constater que plusieurs éléments mentionnés dont l’ouverture, la bienveillance, la confiance, la droiture, le respect, l’authenticité et l’éthique rejoignent des dimensions de la conceptualisation de la confiance relationnelle proposée par ces chercheurs. Des avenues de recherche sont donc proposées.

2.4.2 Catégorie de représentation – valeurs professionnelles

Les représentations correspondant aux valeurs professionnelles évoquées par les participantes et les participants sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 29. Valeurs professionnelles

	Participant no Pratiques évoquées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	%
1	Cohérence	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	94,4
2	Collaboration		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	94,4
3	Communication	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	17	94,4
4	Rigueur	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	15	83,3
5	Amélioration continue	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x		x	x	14	77,8
6	Reconnaissance			x	x			x	x	x	x	x	x		x		x		x	11	61,1
7	Disponibilité			x	x					x	x	x		x			x		x	8	44,4
8	Proaction / implication / engagement						x		x		x		x			x	x	x	x	8	44,4
9	Émotions			x	x						x	x	x			x	x			7	38,9
10	Excellence			x	x		x		x				x					x	x	7	38,9
11	Profession- nalisme	x		x	x						x			x					x	6	33,3
12	Détermination	x		x	x											x				4	22,2
13	Fierté			x	x						x		x							4	22,2
14	Anticipation / gestion réactions ou perceptions négatives					x			x				x							3	16,7
	Total	6	2	12	13	5	7	6	8	7	11	7	11	6	4	8	8	7	10		

Source. Martel, 2020.

Dans ce cas également, plusieurs éléments sont évoqués par les directrices et les directeurs d'école rencontrés en entrevue. Cela dit, il est possible de constater qu'une grande majorité des participantes et des participants, à savoir 14 et plus, valorise la cohérence, la collaboration, la communication (n = 17; 94 %), la rigueur (n = 15; 83 %) et l'amélioration continue (n = 14; 78 %).

Il apparaît possible ici d'établir certaines relations entre ces éléments. De fait, une approche d'amélioration continue demande une cohérence et une rigueur sur le plan des interventions. Mais

pour que ces dernières soient possibles au sein de l'établissement, elles doivent se faire en s'appuyant sur la communication et la collaboration entre les acteurs.

Les propos qui suivent illustrent un changement de posture chez une ou un participant en vue de favoriser l'amélioration des pratiques d'enseignants :

au début, j'aimais contrôler, j'avais une idée d'où je voulais aller, puis j'aimais contrôler la discussion pour qu'on aille là. Je sentais que les enseignantes étaient menacées, étaient un peu bouleversées, puis moi aussi j'avais ma propre émotionnalité là-dedans... Je me rendais compte par mon questionnement que les gens se sentaient menacés, pourtant je n'avais pas cette réaction-là dans l'école où j'étais avant. Là, je me suis dit : bon ok, moi je suis là, mais là... je vais devoir reculer un peu, nuancer mon discours sans abaisser mes exigences. Le défi, c'est de les amener à quelque chose, à quelque part qui est riche, qui a du sens, qui a une intention éducative... Depuis, des fois, ils m'amènent à des endroits où je n'aurais pas pensé aller! (P 4)

2.4.3 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique 3 – Dévoiler les représentations

L'objectif spécifique visant à dévoiler les représentations qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs d'école était sans doute le plus audacieux de cette thèse. En effet, le sens à retenir pour le mot dévoiler est ici de découvrir, de révéler ce qui « jusqu'à maintenant n'était pas montré ». Le concept de représentation pouvant être relié tant au sens d'un produit qu'à celui d'un processus relié à une activité mentale, il n'est pas simple de lever le voile sur ces

éléments qui guident l'action, orientent les relations et conduisent à adopter différents comportements.

Comme on l'a vu précédemment, les éléments constitutifs de la représentation dans le modèle d'action sont les interprétations, les émotions, les croyances et les valeurs, de même que les attitudes d'une personne (Bourassa et al., 1999). Toutefois force est de constater que ces éléments commandent un questionnement réflexif et sont difficiles à percevoir ou à reconnaître en contexte d'entrevue. Ce faisant, il importe de se questionner à savoir si l'entrevue est l'instrument de collecte de données le plus pertinent à cet égard, si d'autres avenues ne seraient pas à envisager pour des recherches futures, étant donné l'importance que des auteurs semblent lui accorder (Bryk et Schneider, 2002; Le Fevre et Robinson, 2015; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2016).

Afin d'illustrer davantage les résultats obtenus par rapport à ce dernier objectif spécifique, deux exemples sont ici proposés. D'abord, une personne (P 3) qui reçoit en fin d'année un bilan de son équipe qui souligne les « citrons de sa gestion ». L'importance qu'elle accorde à la cohérence et à la communication va la pousser, avec l'aide d'une directrice accompagnatrice, à faire une rétroaction auprès de son personnel au retour en début d'année. Elle leur soulignera qu'il est important pour elle d'améliorer ses pratiques, qu'elle est disponible pour en discuter, mais qu'il y a des manières de faire et que la bienveillance doit être au rendez-vous. Ensuite, le cas d'une autre personne (P 1) qui arrive dans une nouvelle école où les comportements des petits et des grands sont à recadrer. Pour elle, la confiance était la première chose à bâtir tant en étant présente qu'en s'assurant que « ses bottines suivent ses babines ». Cumulant plusieurs années d'expérience à la direction d'une école, elle aurait pu mettre en place un nouveau code de vie rapidement mais

elle a choisi de le construire avec l'équipe afin de permettre à tous de prendre du recul puis de susciter l'engagement et le professionnalisme. Les résultats constatés dans l'espace de quelques mois l'ont rendue fière, ainsi que les membres de son équipe.

2.5 Étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école

L'objectif général de cette thèse est d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Les résultats propres à chacun des objectifs spécifiques concourent à répondre à cet objectif général.

D'abord, au regard de l'objectif spécifique 1, deux catégories émergentes ont été dégagées relativement aux pratiques des directrices et des directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants. Ces catégories, désignées comme des responsabilités dans le modèle proposé, sont les suivantes : 1) gestion politique et 2) autres activités de gestion des ressources (humaines, financières et matérielles).

Pour ce qui est des pratiques relatives à chacune des responsabilités identifiées dans le modèle, il n'y a que dans trois des catégories prédéterminées que des pratiques n'ont pas émergé pour s'ajouter aux items déterminés par Hallinger et Wang (2015). De plus, comme il a été soulevé, un consensus émerge parmi les participantes et les participants à différents égards, c'est-à-dire que l'ensemble des participantes et des participants ($n = 18$) a évoqué ces pratiques. C'est le cas pour les pratiques suivantes, en fonction de quatre responsabilités du modèle.

- Élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite : Analyse de la situation, Formulation des objectifs, Connaissance du milieu et du contexte puis Collecte et analyse des données pour identifier les besoins;
- Communication des objectifs d'amélioration de la réussite : Échanges avec le personnel enseignant sur les objectifs lors de réunions;
- Régulation des activités pédagogiques : Prise en compte des résultats scolaires pour prendre les décisions relatives aux activités pédagogiques et/ou aux services aux élèves, Demande de soutien pour coordonner l'enseignement du programme et Participation au travail d'équipe pour s'assurer de l'enseignement du programme;
- Suivi de la progression des élèves : Rencontre individuelle du personnel enseignant au sujet du cheminement et des résultats des élèves de même qu'Utilisation des résultats pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'amélioration.

Ensuite, en ce qui concerne l'objectif spécifique 2 qui visait à distinguer les intentions des participantes et des participants au regard de certaines de leurs pratiques et dont l'analyse s'appuie sur les trois dimensions du modèle d'Hallinger, aucune catégorie n'a été ajoutée à la suite de l'analyse des données. Toutefois, cette recherche permet de dégager plusieurs facettes associées à ces intentions. De plus, comme il a été relevé, plusieurs facettes de ces intentions font consensus ($n = 18$; 100 %) chez les directrices et les directeurs d'école rencontrés en entrevue comme l'indiquent les lignes qui suivent :

- Définir la mission : donner la direction et mobiliser l'équipe-école;
- Gérer les activités pédagogiques : favoriser la réussite;

-
- Développer un climat favorable aux apprentissages : accompagner, collaborer et influencer.

Enfin, en ce qui a trait au dernier objectif spécifique qui visait à dévoiler les représentations des directrices et des directeurs d'école, plusieurs éléments se rapportant aux interprétations, aux émotions, aux croyances, aux valeurs et aux attitudes ont été évoqués par les participantes et les participants et classés dans les deux catégories prédéterminées (valeurs humaines ou professionnelles). Comme il a été mentionné, cet objectif spécifique a posé un défi, notamment en ce qui a trait à la collecte des données, et plus précisément en ce qui concerne l'explication par les participantes et les participants de leurs représentations. Nonobstant cette observation, il apparaît pertinent de retenir cette composante.

2.5.1 Influence de l'organisation

Il ne serait pas possible de terminer ce chapitre sans un mot sur le centre de services scolaire (anciennement appelé commission scolaire) dans laquelle cette recherche a eu lieu. Selon Anderson et Seashore Louis (2012), les politiques et les pratiques des organisations scolaires peuvent être suffisamment puissantes pour que les enseignantes et les enseignants les sentent, indirectement, par des pratiques plus fortes et mieux dirigées des directrices et des directeurs d'école. Les organisations scolaires performantes tendent à être dirigées par du personnel qui prend de nombreuses actions associées à la gestion des apprentissages et des pratiques professionnelles qui y sont associées. Ainsi, les dirigeants expriment leur croyance en la compétence du personnel pour améliorer la réussite, tout en mettant en place les conditions organisationnelles nécessaires, voient au respect des attentes reliées aux pratiques professionnelles, offrent un support aux écoles

en fonction des objectifs à atteindre, fixent des attentes claires au regard des pratiques de gestion, en cohérence avec les objectifs organisationnels, de même que des opportunités de réseautage afin d'améliorer les apprentissages des élèves et la mise en œuvre de programmes, développent et modélisent des stratégies de questionnement puis coordonnent le soutien à l'amélioration dans tous les départements de l'organisation.

En ce sens, plusieurs participantes et participants se sont exprimés. Les propos suivants sont rapportés :

je dois dire que je suis vraiment heureuse de travailler ici, je trouve qu'on est vraiment bien à notre commission scolaire. Tantôt je vous parlais de directrice accompagnatrice, des visites de nos supérieurs. On est très bien accompagnés, dans tous les départements où j'ai appelé, les gens étaient prêts à aider, ça fait qu'il y a ça aussi, ça peut être au cœur de la réussite des élèves quand on n'est pas gêné d'appeler notre supérieur parce qu'on a une question à poser, on ne se sent pas jugé ... c'est déterminant aussi dans la réussite des élèves. (P8)

La figure 10 propose une articulation des principales composantes du modèle élaboré à la lumière des résultats de la recherche, soit les représentations, les intentions ainsi que les champs de responsabilités et les responsabilités elles-mêmes.

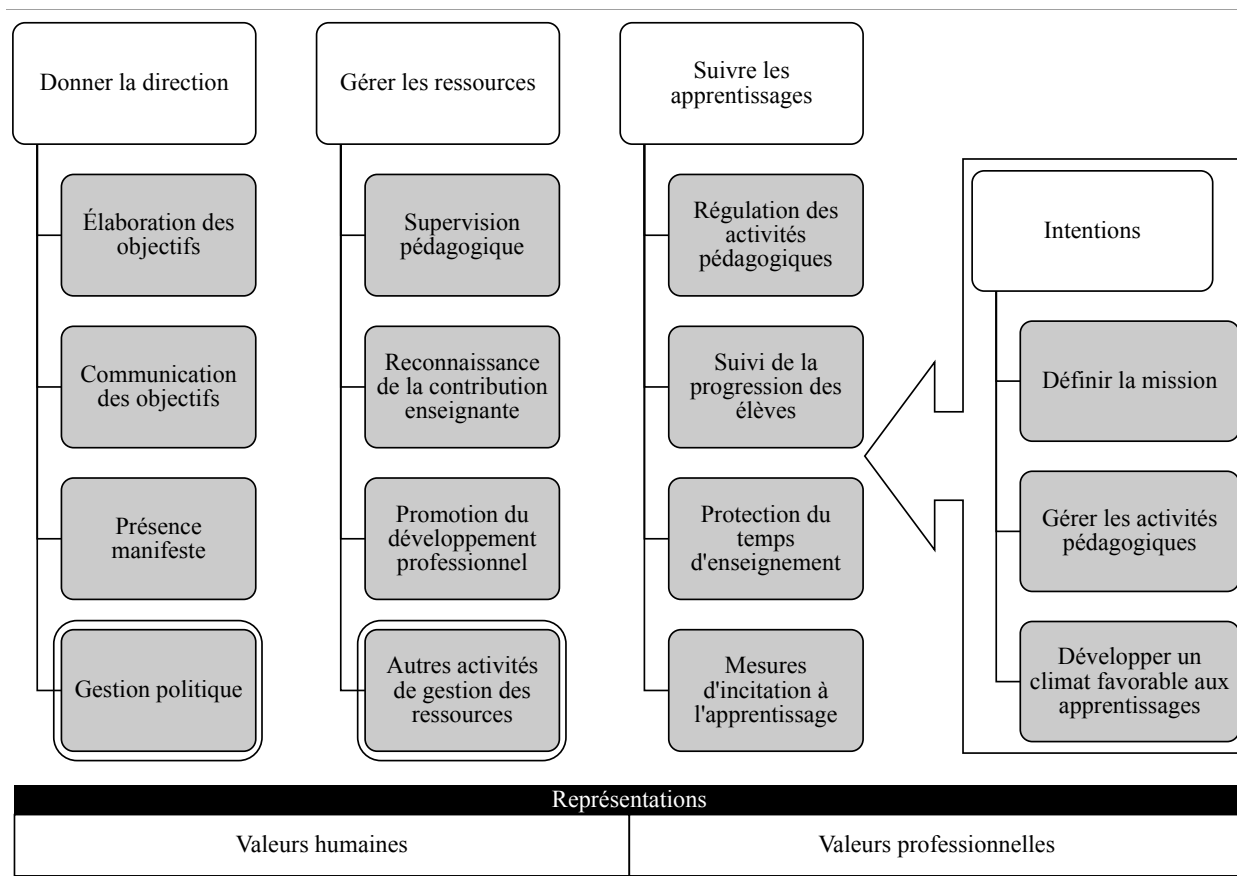


Figure 10. Modèle original

Le chapitre qui suit permet d'entrevoir la pertinence de ces résultats au regard du contexte québécois en lien avec les connaissances déjà accumulées sur le sujet.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Ce cinquième et dernier chapitre propose une discussion des résultats. Il est organisé en cinq parties, recouvrant les trois objectifs spécifiques ainsi que l'objectif général de la thèse pour terminer en présentant les limites de celle-ci.

Afin d'éviter d'alourdir la présentation de la discussion, quand des rapprochements sont faits entre les résultats de la recherche et les sources les plus pertinentes recensées dans la revue des écrits, ces dernières ne sont pas mentionnées explicitement pour chacun des rapprochements à moins qu'ils ne diffèrent d'elles ou les contredisent. Ces sources importantes sont Bryk et Schneider (2002), Cotton (2003), Hallinger et Wang (2015), Leithwood et al. (2006), Marzano et al. (2016) et Wahlstrom et al. (2010). Par ailleurs, si des rapprochements avec d'autres sources permettent d'éclairer la discussion, ceux-ci seront soulignés.

1. IDENTIFIER ET DÉCRIRE LES PRATIQUES

Le premier objectif spécifique de cette recherche vise à identifier et à décrire les pratiques et les stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école primaire à l'égard du personnel enseignant afin de favoriser la réussite. Les résultats qui font ici l'objet de la discussion sont ceux qui faisaient consensus chez une grande majorité de directrices et de directeurs ayant participé à la recherche.

1.1 Donner la direction

À l’instar des autrices et des auteurs des principales sources qui ont été citées dans le cadre de cette thèse, l’ensemble des participantes et des participants procède à l’analyse de la situation afin d’élaborer et de formuler des objectifs d’amélioration scolaire. Ils le font en s’appuyant sur les résultats des élèves. Ils trouvent aussi important de déterminer les responsabilités du personnel dans la mise en œuvre des actions nécessaires à l’atteinte de ces objectifs. De plus, une majorité de ceux-ci partage l’avis des chercheuses et des chercheurs consultés à l’effet qu’une directrice ou un directeur doit tenter de s’assurer que la culture de son école favorise la réussite des élèves, et qu’il est parfois important d’apporter des changements à cette culture, tout en procédant de manière à maintenir un climat favorable aux apprentissages.

En ce qui concerne la communication des objectifs, comme le suggèrent les autrices et les auteurs, les participantes et les participants échangent notamment avec le personnel enseignant, s’assurent que les décisions concernant les activités pédagogiques soient cohérentes avec les objectifs fixés et, le plus souvent possible, prises en collégialité.

Les pratiques de la directrice ou du directeur lui permettant d’exercer une présence manifeste dans son école, et ainsi de mieux faire connaître au personnel enseignant et aux élèves ses priorités, sont présentes chez une grande majorité des participantes et des participants. Ils prennent le temps d’échanger avec le personnel et les élèves. Cette présence peut notamment s’actualiser par des visites en classe, pratique considérée par Hattie (2013) comme tout à fait profitable pour la réussite. Pour la grande majorité des autrices et des auteurs, incluant entre autres Jacobson et al. (2007), la visibilité d’une directrice ou d’un directeur dans son école et sa présence

dans les classes entraînent un effet positif sur les comportements des élèves et la pédagogie utilisée en classe.

Une catégorie a également émergé lors du traitement et de l'analyse des données. Elle n'était pas présente dans la recension des écrits. Cette nouvelle catégorie regroupe des pratiques de nature politique que les participantes et les participants rapportent mettre en œuvre. Il s'agit par exemple du fait de faire appel au soutien des membres de l'équipe de leur direction générale, des directrices accompagnatrices, de collègues, de conseillères ou de conseillers pédagogiques pour partager de l'information pertinente concernant leur milieu et éclairer leurs décisions, leurs stratégies et leurs pratiques.

Il importe de souligner l'importance de l'influence que les membres de la direction générale du centre de services scolaire (anciennement appelé commission scolaire) exercent sur les pratiques des directrices et directeurs d'école. Comme Anderson et Seashore Louis (2012) le rapportent, celles-ci peuvent être suffisamment fortes pour que les enseignantes et les enseignants puissent les ressentir indirectement par des pratiques plus dirigées des directrices et des directeurs d'école. En mettant de l'avant de nombreuses pratiques de gestion des apprentissages et en valorisant les pratiques professionnelles conséquentes, cette équipe de direction générale oriente et soutient ses gestionnaires dans leurs réflexions ainsi que dans leurs interventions auprès de leur équipe-école, des parents et des élèves.

1.2 Gérer les ressources

En ce qui concerne les pratiques reliées à la gestion des ressources, les participantes et les participants corroborent majoritairement certaines de celles déjà identifiées par les autrices et les auteurs consultés. Il s'agit par exemple de s'assurer de la cohérence entre les priorités du personnel enseignant et les objectifs d'amélioration retenus dans le plan d'action et, partant de là, le soutien pédagogique à leur offrir ainsi que le travail d'équipe en comité, par exemple. Selon ces mêmes autrices et auteurs, ces pratiques permettent aux directrices et aux directeurs d'école d'exprimer au personnel enseignant des attentes élevées et de lui donner de la rétroaction sur ses pratiques professionnelles.

Une majorité des directrices et des directeurs interviewés reconnaît la contribution de leur personnel à la réussite des élèves et lui communique son appréciation du travail réalisé. Ces pratiques avaient déjà été observées par plusieurs chercheuses et chercheurs comme leviers pour motiver les enseignantes et les enseignants et créer une culture scolaire basée sur la confiance.

Les pratiques ayant comme cible le développement professionnel du personnel occupent également une place importante chez une grande majorité de participantes et de participants, ce qui confirme une fois de plus les résultats des chercheuses et des chercheurs recensés. Les nombreuses pratiques en lien avec les activités de perfectionnement des directrices et des directeurs d'école rencontrés confirment l'importance accordée au développement des ressources humaines et à l'amélioration des pratiques d'enseignement. Il s'agit par exemple de s'assurer que les activités de mise à jour des compétences soient en lien avec les objectifs d'amélioration de l'école, d'animer ou de participer à des activités relatives à la pédagogie avec des membres de

l'équipe-école, de valoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche puis de prévoir des moments pour échanger et faire des retours sur les sujets abordés lors de ces activités et, enfin, d'encourager le personnel enseignant à mettre en pratique les habiletés développées lors de ces activités. En somme, parmi les pratiques ayant un impact sur la réussite, celles en lien avec la promotion du développement professionnel occupent une place stratégique dans la vie d'une école, et ce, malgré les contraintes auxquelles les directrices et les directeurs d'école sont soumis et qui peuvent complexifier les démarches visant à gérer le développement professionnel du personnel.

Une autre catégorie de pratiques a émergé suite au traitement et à l'analyse des données. Il s'agit de pratiques en lien la gestion des ressources humaines, financières et matérielles. Elle n'a pas été recensée dans les sources consultées pour cette recherche, bien qu'il s'agisse d'avenues intéressantes à explorer. Cette catégorie fait référence à des activités reliées à la communication formelle et claire des attentes de la directrice ou du directeur de l'école ou encore à la révision de l'organisation du travail lorsqu'elle peut devenir pertinente pour la réussite des élèves. Ces pratiques sont considérées par une majorité de directrices et de directeurs d'école comme pouvant favoriser la réussite des élèves.

Si les chercheuses et les chercheurs ne se sont pas encore penchés sur les pratiques en lien avec la gestion des ressources humaines, financières et matérielles, il importe néanmoins de mentionner que la Loi sur l'instruction publique fait mention d'un nombre important de responsabilités qui contraignent les pratiques des directrices et des directeurs d'école. Les résultats de cette recherche en témoignent.

En fait, en ce qui concerne la gestion des ressources humaines, la directrice ou le directeur d'école doit, en tant que responsable de la qualité des services pédagogiques offerts aux élèves (RLRQ, c. III, art. 96.12), voir à la gestion du personnel de l'école et déterminer leurs tâches et responsabilités (RLRQ, c. III, art. 96.21). Par voie de conséquence, il doit aussi s'assurer que le travail soit bien fait, par exemple en communiquant des attentes claires ou en encadrant le personnel qui pourrait avoir besoin d'être accompagné pour offrir une prestation de travail de qualité.

Sur le plan de la gestion financière de l'école, c'est à la directrice ou au directeur qu'il incombe légalement de préparer le budget annuel de l'école, de le soumettre pour adoption au conseil d'établissement, de l'administrer et d'en rendre compte (RLRQ, c. III, art. 96.24). Vu la décentralisation de plusieurs mesures financières directement au niveau de l'école, et ce, depuis maintenant quelques années, le personnel de direction bénéficie d'une marge de manœuvre financière importante. Bien que cela ne soit pas à proprement parler une obligation, les choix relatifs à l'utilisation des ressources financières se font de plus en plus en collégialité. Certains propos évoqués par les participantes et les participants l'ont d'ailleurs bien illustré. Pour optimiser l'utilisation des ressources financières de leur école en vue de favoriser la réussite, les directrices et les directeurs d'école peuvent libérer ou embaucher du personnel sur la base de décisions prises avec leur équipe par exemple.

Finalement, en ce qui a trait à la gestion des ressources matérielles de l'école, il appartient encore une fois à la directrice ou au directeur de faire part au centre de services scolaire des besoins de l'école « en biens et services, ainsi que des besoins d'amélioration, d'aménagement, de

construction, de transformation ou de réfection des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école » (RLRQ, c. III, art. 96.22) lorsqu'il ne peut les payer à même le budget de l'école en vertu des politiques et règlements qui régissent les ententes contractuelles ou les achats. En ce qui concerne l'acquisition du matériel pédagogique, c'est habituellement le budget de l'école qui y pourvoit et les pratiques des directrices et des directeurs d'école sont, selon les propos recueillis lors des entrevues, guidées par une intention pédagogique. Il en est de même en ce qui a trait à la gestion des autres ressources matérielles.

1.3 Suivre les apprentissages

Selon les résultats de la recherche, les pratiques en lien avec le suivi des apprentissages concordent avec celles retenues par Hallinger et Wang (2015) dans leur questionnaire sur la gestion pédagogique. L'ensemble ou la grande majorité des directrices et des directeurs interviewés dans le cadre de cette recherche s'appuient sur les résultats scolaires pour prendre leurs décisions concernant les activités d'enseignement et les autres services offerts aux élèves. Il en va de même quand vient le temps de justifier les demandes de soutien pour l'école. Dans le cas de toutes ces pratiques, il est intéressant de noter que l'équipe de la direction générale semble valoriser grandement le suivi des apprentissages en embauchant notamment les directrices accompagnatrices et en mettant en œuvre un ensemble de pratiques le favorisant (communautés d'apprentissages, activités de perfectionnement, conseillances pédagogiques...): cela a certainement eu une influence importante sur la culture de l'organisation.

Afin de permettre la coordination des programmes et un niveau élevé de continuité des enseignements d'un niveau à l'autre, la cohérence entre les objectifs des programmes et les outils

d'évaluation utilisés, de même qu'entre les activités pédagogiques et ces objectifs, le personnel de direction interviewé organise pour le personnel enseignant, notamment, des rencontres de niveau, de cycle ou intercycle. De plus, ils encouragent, animent et participent à des travaux en équipe en vue de favoriser une plus grande interaction entre les membres du personnel. Ces pratiques de suivi et de régulation caractérisent les directrices et les directeurs qui sont préoccupés par l'alignement des contenus enseignés en classe et les évaluations utilisées avec les objectifs pédagogiques à rencontrer. Ces directrices et ces directeurs se démarquent par leur préoccupation pour l'efficacité pédagogique de leur école.

En cohérence avec les résultats de recherches recensées, les directrices et les directeurs d'école jouent un rôle important dans le suivi des apprentissages en utilisant des données leur permettant de discuter individuellement ou en groupe avec les membres du personnel et de leur faire part de leur analyse et de l'interprétation qu'ils en font. À cet égard, ces données relatives aux résultats scolaires des élèves permettent aussi aux gestionnaires de faire le point avec les enseignantes et les enseignants tant sur le cheminement académique de leurs élèves, que sur leurs pratiques pédagogiques et l'atteinte des objectifs des programmes. Enfin ces rencontres permettent de mieux cibler leurs interventions ainsi que celles du personnel avec qui ils collaborent. Une majorité partage également de l'information sur le rendement et les difficultés rencontrées par les élèves afin d'optimiser les interventions du personnel enseignant, professionnel et de soutien pédagogique.

1.4 Validation et enrichissement du modèle (OS1)

Cette thèse permet de valider et d'enrichir le modèle d'Hallinger. D'abord, les résultats de la recherche démontrent que les participantes et les participants ont évoqué des pratiques relatives à chacun des dix champs de responsabilités. Ensuite, ils ont permis de faire émerger des pratiques pouvant être regroupées sous deux catégories de responsabilité, à savoir celle de la gestion politique et celle des autres activités de gestion des ressources (humaines, financières et matérielles). Dans un souci de cohérence, ces responsabilités ont été placées respectivement sous les champs de responsabilités Donner la direction et Gérer les ressources. Enfin, plusieurs responsabilités ont été enrichies et explicitées par l'identification d'un nombre appréciable de pratiques.

Le champ de responsabilités associé à Donner la direction comprend quatre responsabilités dont deux ont généré de nouveaux éléments, à savoir l'élaboration des objectifs et la présence manifeste. L'élaboration des objectifs a généré des pratiques partagées par une majorité de participantes et de participants qui n'étaient pas identifiées dans le modèle. Ainsi, la connaissance du milieu et du contexte, la collecte et l'analyse des données en vue d'identifier les besoins des élèves et du personnel, la prise de décisions sur la base des besoins émergeant de l'analyse des résultats, le changement de culture scolaire et, enfin, l'utilisation des résultats pour une lecture commune avec l'équipe-école se sont ajoutées. La gestion politique, catégorie elle-même émergente, a permis d'ajouter au modèle des pratiques visant à tirer profit du soutien des membres de l'équipe de la direction générale, des directrices accompagnatrices ou des autres ressources du centre de services scolaire. La recherche a permis d'entrevoir l'influence que peut avoir la direction

générale sur les pratiques de ses gestionnaires. Les pratiques qu'elle met en œuvre ou valorise pour orienter et soutenir ceux-ci dans leurs réflexions, leur permettant d'influencer à leur tour leurs milieux respectifs.

En ce qui a trait au champ de responsabilités de la Gestion des ressources, les propos évoqués par les directrices et les directeurs d'école ont permis d'enrichir les quatre responsabilités qui en découlent. La responsabilité associée à la supervision pédagogique a vu émerger des pratiques comme le soutien au personnel enseignant, la réalisation du suivi des apprentissages en équipe, l'intérêt pour les besoins et les préoccupations de même que le recours à des comités de travail. S'intéresser à son personnel en vue de le considérer et de le reconnaître s'ajoute à la responsabilité de reconnaissance de la contribution enseignante. Quant à la promotion du développement professionnel, elle fait émerger la valorisation de l'utilisation des connaissances issues de la recherche. À ce champ de responsabilités s'est aussi ajouté une catégorie émergente relative à d'autres activités de gestion des ressources. La communication d'attentes claires ainsi que la révision de la tâche ou de l'organisation du travail contribuent à leur tour au modèle d'Hallinger sur le plan de la gestion des ressources humaines. Ces activités ont été négligées par les chercheuses et les chercheurs, et ce, bien que la loi qui encadre le travail des directrices et des directeurs d'école mentionne leurs obligations au regard de la qualité des services à offrir aux élèves, de la détermination des tâches et des responsabilités du personnel, de la préparation et de l'administration du budget et de la réponse aux besoins matériels de l'école. Ces tâches peuvent avoir des incidences importantes sur la réussite des élèves.

Finalement, le champ de responsabilités concernant le Suivi des apprentissages a généré de nouveaux éléments dans deux responsabilités déjà identifiées, à savoir la régulation des activités pédagogiques et le suivi de la progression des élèves. En ce qui concerne la régulation des activités pédagogiques, des pratiques partagées par une majorité de participantes et de participants ont émergé des résultats : la demande de soutien en vue d'assurer une meilleure coordination de l'enseignement, la participation au travail d'équipe pour s'assurer de l'enseignement du programme ainsi que de l'organisation et la participation à des rencontres de cycle ou intercycle. En ce qui a trait au suivi de la progression des élèves, les réponses des directrices et des directeurs ont permis d'enrichir le modèle d'Hallinger : une majorité de ceux-ci partage de l'information sur les élèves pour optimiser les interventions. Bien que ce champ de responsabilités était le plus important par sa portée et visait selon Hallinger et Wang (2015) plus d'éléments reliés à un contexte propice aux apprentissages, il est intéressant de noter l'influence que semble avoir eue l'équipe de la direction générale du centre de services scolaire sur la valorisation par les directrices et les directeurs d'école du suivi des résultats des élèves. L'embauche de directrices accompagnatrices et la mise en œuvre de diverses pratiques visant l'amélioration la réussite des élèves ne semble pas étrangère à l'implantation d'une culture organisationnelle sensible à une telle préoccupation.

2. DISTINGUER LES INTENTIONS

Le deuxième objectif spécifique de cette thèse est de distinguer les intentions des directrices et des directeurs d'école au regard des pratiques qu'ils mettent en œuvre. À ce propos, les travaux de Bryk et Schneider (2002) suggèrent que la perception des intentions influence la réussite.

Witziers et al. (2003) affirment quant à eux qu'une directrice ou un directeur est quelqu'un dont les pratiques doivent être intentionnellement adaptées pour influencer les processus à l'œuvre et, ultimement, la réussite. Par exemple, les enseignantes et les enseignants perçoivent une nette différence entre le personnel de direction qui ne fait que passer et celui qui, avec une véritable intention, vient visiter la classe et engager une conversation pédagogique (Hattie, 2013). Les résultats de cette thèse sont cohérents avec ceux des travaux cités précédemment, en ce sens que les pratiques de ces gestionnaires sont intentionnelles. Les dimensions du modèle d'Hallinger ont été retenues afin de catégoriser les intentions des directrices et des directeurs d'école rencontrés en entrevue, à savoir Définir la mission, Gérer les activités pédagogiques et Développer un climat favorable aux apprentissages.

2.1 Définir la mission

L'ensemble des participantes et des participants rapporte avoir l'intention de donner la direction et de mobiliser l'équipe-école. Comme le suggèrent Hallinger et Wang (2015), en ce sens, ils inspirent les gens à contribuer par leurs efforts à l'atteinte d'un objectif collectif et ils centrent leur attention sur des buts et certaines activités. Tel que rapporté par les directrices et les directeurs d'école dans leurs propos, cette situation est omniprésente, notamment dans la démarche d'élaboration du projet éducatif de leur école. Afin de donner la direction, ces gestionnaires doivent aussi mobiliser leur équipe-école. Pour ce faire, ils font appel à différents leviers tels que la communication et le partage d'information, la participation à la prise de décision, l'organisation du travail ainsi que le partage et l'adhésion à des valeurs communes. Pour permettre l'adhésion de des membres du personnel à des valeurs et des cibles communes, les directrices et les directeurs

d'école interviewés ont recours aux connaissances issues de la recherche, facilitent l'amélioration des pratiques professionnelles par des activités de perfectionnement puis encouragent les pratiques collaboratives par la mise en place de communautés de pratiques et le travail d'équipe. Ces interventions leur permettent de procéder graduellement à un changement de la culture de l'école axée sur l'amélioration continue, en prenant des décisions basées sur des données probantes, tout en se préoccupant d'assurer un suivi et une action collective.

2.2 Gérer les activités pédagogiques

Sous cette dimension, l'ensemble des participantes et des participants rapporte avoir l'intention de favoriser la réussite et une grande majorité d'entre eux vise à harmoniser les pratiques. L'ensemble des sous-catégories évoquées pour cette intention peut être considéré comme ayant trois facettes complémentaires : l'objectif ultime des directrices et des directeurs qui est de favoriser la réussite, des objectifs qualifiés de plus opérationnels, comme harmoniser les pratiques pédagogiques, et différents moyens pour atteindre ces objectifs. Par exemple, les participantes et les participants ont majoritairement à cœur de se tenir à jour par un développement professionnel leur permettant de recourir à des pratiques de gestion favorisant elles-mêmes davantage la réussite des élèves. Ils croient à l'importance de la formation continue tant pour leur personnel que pour eux-mêmes, et ont d'ailleurs des attentes en ce sens pour les membres de leur personnel chez qui ils encouragent aussi l'amélioration continue.

2.3 Développer le climat

Dans le but d'influencer la réussite, les directrices et les directeurs d'école facilitent le travail du personnel enseignant. Ils jouent un rôle crucial en mettant en place des démarches et des structures liés à l'organisation du travail qui favorisent les interactions et l'engagement du personnel enseignant envers la réussite, les attentes, les normes et la capacité de changement de l'école. Il est ici possible de penser que les membres de l'équipe de la direction générale jouent aussi un rôle dans la culture organisationnelle en influençant certaines pratiques de gestion. En ce sens, l'ensemble des participantes et des participants rapporte avoir l'intention d'accompagner, de collaborer et d'influencer leur personnel, notamment. Par ailleurs, une grande majorité d'entre eux partage l'intention, pour eux-mêmes mais aussi pour le personnel de leur école, d'établir la confiance et la crédibilité, de perfectionner les pratiques, de se dépasser puis de susciter la réflexion. Ces éléments sont tous associés aux relations qu'entretiennent les directrices et les directeurs d'école avec les membres du personnel de leur école.

2.4 Validation et enrichissement du modèle (OS2)

Les dimensions du modèle d'Hallinger ont été retenues pour distinguer les intentions qui sous-tendent les pratiques des directrices et des directeurs d'école puisqu'ils évoquent une volonté d'atteindre un objectif, laissent entrevoir un désir de passer à l'action, de déployer des efforts et de rechercher des moyens. Les résultats de cette thèse permettent de valider et d'enrichir le modèle d'Hallinger. En effet, les participantes et les participants ont évoqué des intentions relatives aux trois dimensions qui constituent le modèle. Par ailleurs, des sous-catégories ont émergé en cours d'analyse des données dans les dimensions Gérer les activités pédagogiques et Développer un

climat. Ce qui laisse voir, encore une fois, l'importance que les directrices et les directeurs d'école rencontrés en entrevue accordent à améliorer la réussite des élèves, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, par l'amélioration continue des pratiques de tous les membres du personnel, incluant les leurs. De fait, plusieurs intentions font d'ailleurs consensus parmi les propos qu'ils ont évoqués : donner la direction et mobiliser l'équipe-école pour Définir la mission, favoriser la réussite pour Gérer les activités pédagogiques puis accompagner, collaborer et influencer pour Développer le climat.

3. DÉVOILER LES REPRÉSENTATIONS

La discussion des résultats du troisième objectif spécifique de cette recherche, c'est-à-dire dévoiler les représentations qui guident et orientent la mise en œuvre des pratiques des directrices et des directeurs d'école, se trouve ci-après. Les résultats de cette thèse vont dans le même sens que ceux recensés plus tôt dans cette recherche, à savoir que la qualité des relations sociales favorise une meilleure réussite. Toutefois, en faire la démonstration a sans doute été très audacieux. Tel que vu précédemment, pour apercevoir les éléments constitutifs de la représentation que sont les interprétations, les émotions, les croyances et les valeurs, de même que les attitudes d'une personne (Bourassa et al., 1999), il faut faire appel à un questionnement réflexif. Force est de constater qu'il n'est pas aisé de percevoir ceux-ci en contexte d'entrevue.

Néanmoins, il est important de souligner que les données recueillies en lien avec cet objectif spécifique ont permis de lever le voile sur le pourquoi et sur le comment les directrices et les directeurs d'école influencent leur milieu par leurs représentations, confirmant les résultats des recherches de Leithwood et al. (2006) ainsi que ceux de Le Fevre et Robinson (2015). Ces

dernières arrivent justement au constat à l'effet qu'un des obstacles à la mise en œuvre des pratiques de gestion efficaces a trait à « the relational skill required to help teachers improve their practice » (p. 60). Les résultats de cette recherche portant sur l'identification des représentations des directrices et des directeurs d'école, associées à deux catégories, à savoir les valeurs humaines et professionnelles, vont effectivement en ce sens. D'une part, ils cherchent à établir des relations de qualité, avec les membres de leur personnel enseignant, notamment, mais aussi avec les élèves et leurs parents grâce à leurs valeurs humaines, aux fondements de qui ils sont comme personne. D'autre part, ils visent l'amélioration, tant pour eux-mêmes que pour les autres, en mettant en œuvre différentes pratiques de gestion qui reposent quant à elles sur des valeurs à caractère plus professionnel, et ce, toujours en vue de favoriser la réussite.

3.1 Validation et enrichissement du modèle (OS3)

Toutes les réponses des participantes et des participants regroupées dans les deux catégories prédéterminées représentent des sous-catégories émergentes. Elles sont associées à des valeurs humaines (ce que sont les directrices et les directeurs d'école comme personne) ou à des valeurs professionnelles (comment ils gèrent). Il va sans dire que les valeurs humaines d'ouverture et de bienveillance, partagées par une très grande majorité de participantes et de participants, vont dans le sens de la mise en œuvre de pratiques de gestion axées sur la valorisation des bonnes relations, de manière à instaurer un milieu de travail favorable aux apprentissages, sain et agréable. Il en est de même pour les valeurs professionnelles de cohérence, de collaboration, de communication tendant quant à elles vers l'amélioration, ainsi qu'à l'instauration d'une culture en ce sens, toutes évoquées par une très grande majorité de directrices et de directeurs d'école.

4. OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif général de cette thèse était d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Il ressort de cette discussion que beaucoup de pratiques déjà recensées sont confirmées alors que d'autres enrichissent le modèle d'Hallinger et Wang (2015) à plus d'un niveau. Celui-ci a donc pu être bonifié à plusieurs égards, comme il est possible de le constater en observant la figure 11 qui suit. Celle-ci reprend l'ensemble des composantes du modèle élaboré à la lumière des résultats de cette recherche, soit les représentations, les intentions ainsi que les champs de responsabilités et les responsabilités elles-mêmes, en contexte québécois de gestion axée sur les résultats.

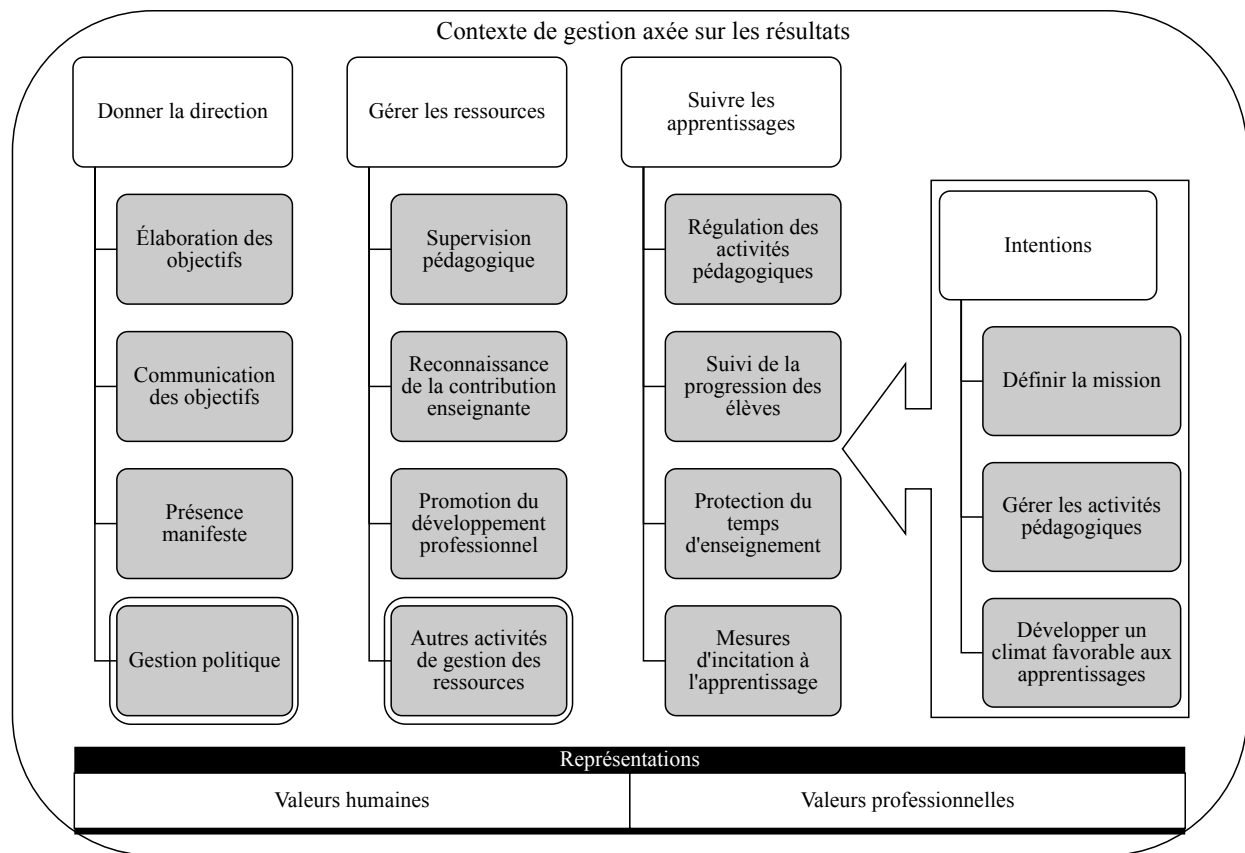


Figure 11. Pratiques de gestion et certains de leurs fondements

À la lumière de ce qui précède, les pratiques des directrices et des directeurs d'école, ainsi que certains de leurs fondements, sont ici contextualisés par rapport à la gestion axée sur les résultats, tel que le gouvernement québécois l'impose depuis maintenant plus d'une décennie.

La figure 11 montre donc qu'en ce qui concerne le premier objectif spécifique de cette thèse, c'est-à-dire identifier et décrire les pratiques et les stratégies des directrices et des directeurs d'école, cette articulation est composée de trois niveaux d'analyse. Les champs de responsabilités, que sont Donner la direction, Gérer les ressources et Suivre les apprentissages, se retrouvent en haut de la figure. Les responsabilités des gestionnaires sont associées à l'un ou l'autre des champs

de responsabilités, tout juste en dessous. Enfin, le dernier niveau d'analyse n'apparaît pas dans la figure, bien qu'il fasse référence aux pratiques spécifiques en lien avec chacune de ces responsabilités.

En ce qui a trait au deuxième objectif spécifique, les intentions qu'il a été possible de distinguer chez les directrices et les directeurs d'école, à savoir Définir la mission, Gérer les activités pédagogiques et Développer un climat favorable aux apprentissages, sont montrées à la droite de la figure. Celles-ci influencent les pratiques mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école.

Finalement, les représentations sur lesquelles un voile a été levé, en cohérence avec le troisième objectif spécifique, sont installées à la base de la figure. Ces représentations ont été réparties selon les deux catégories que sont les valeurs humaines et les valeurs professionnelles. Ces valeurs colorent l'ensemble des réflexions et des actions, donc des intentions et des pratiques, des directrices et des directeurs d'école.

Par conséquent, à l'instar de Leithwood et al. (2006) qui avancent que chercher ce que font les gestionnaires scolaires efficaces est avant tout chercher la réponse aux questions comment et pourquoi ils font ce qu'ils font comme ils le font, cette thèse a montré sa pertinence. Selon Le Fevre et Robinson (2015), c'est une chose de connaître l'importance des pratiques pédagogiques, mais cela en est une toute autre de savoir comment être un leader pédagogique, ce sur quoi cette thèse a d'ailleurs pu lever en partie le voile. De plus, cette thèse contribue, comme Witziers et al. (2003) le souhaitaient, aux efforts pour s'intéresser non seulement aux pratiques des directrices et

des directeurs d'école, mais également aux raisons et aux motivations qui influencent leurs pratiques de gestion.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme cela a déjà été souligné au troisième chapitre portant sur la méthodologie, l'approche de recherche retenue sert à atteindre les objectifs de la recherche qui, dans le cas de cette thèse, visent à 1) identifier et décrire les pratiques de gestion et les stratégies mises en œuvre par les directrices et les directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite, 2) distinguer les intentions de ces directrices et de ces directeurs au regard de ces pratiques qu'ils ont mis en œuvre et 3) dévoiler les représentations qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques et, d'une manière plus générale, à comprendre la mise en œuvre de pratiques de gestion de directrices et de directeurs d'école du primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite. Ces objectifs s'appuient sur un cadre théorique et amènent une approche méthodologique qualitative en vue de comprendre une situation (Fortin, Côté et Fillion, 2006; Sandelowski, 2000), ayant elle-même ses limites. Celles-ci ont été regroupées dans les prochaines sections selon qu'elles concernent le cadre théorique choisi ou la méthodologie retenue.

5.1 Cadre théorique

Si les pratiques de gestion des directrices et des directeurs d'école sont plus faciles à identifier et à décrire, et que les intentions se distinguent assez aisément, il n'en va pas ainsi pour les représentations. Elles demandent plus de temps et d'analyse pour être reconnues. Cette limite

pourrait être réduite en retravaillant la catégorisation des nombreux éléments mentionnés par les participantes et les participants.

Pour ce faire, les travaux de Hoy et Tschannen-Moran (2003) sur la confiance pourraient servir de point d'ancrage. Plusieurs éléments mentionnés par les participantes et les participants interviewés comme l'ouverture, la bienveillance, la confiance, la droiture, le respect, l'authenticité et l'éthique rejoignent des dimensions de la conceptualisation de la confiance relationnelle proposée par ces chercheurs. Une telle avenue de recherche pourrait être prometteuse pour éclairer davantage les fondements des pratiques des directrices et des directeurs d'école.

5.2 Méthodologie

La méthode de recherche qualitative retenue offre une meilleure accessibilité aux résultats de la recherche et permet de comprendre les perceptions de différentes personnes, mais le recours à une telle méthode comporte toutefois, d'une manière générale, ses limites (Savoie-Zajc, 2018).

En premier lieu, il n'est pas possible de généraliser les résultats. En second lieu, la qualité de la relation établie entre les personnes ainsi que la nature des matériaux obtenus peuvent être teintées de la sympathie et de la confiance que les directrices et les directeurs d'école auront senties de la part de la chercheuse. En troisième lieu, plusieurs filtres de communication peuvent s'être mis en place au cours des échanges, tant chez les participantes et participants que chez la chercheuse.

Plus particulièrement, à la lumière des résultats obtenus et de l'ensemble de la démarche, quelques suggestions pourraient être effectuées pour améliorer le canevas d'entrevue.

D'abord, le fait que les directrices accompagnatrices aient informé la chercheuse sur la situation de réussite de chacun des établissements, et de la préoccupation actuelle de l'organisation sur la qualité de cette réussite, les questions sur les taux de réussite des dernières années ainsi que sur l'état de la situation, au regard de ceux-ci semblent moins pertinentes après coup. Toutefois, il était intéressant de constater la grande maîtrise de ces données par les directrices et les directeurs d'école rencontrés.

Ensuite, compte tenu de l'absence de réponse au sujet des stratégies, la question portant sur les pratiques de gestion et/ou stratégies mises en œuvre pour favoriser la réussite des élèves devrait être revue. Peut-être la chercheuse ou le chercheur devrait-il inciter davantage les participantes et les participants à développer leurs réponses à ce sujet ou encore devrait-il expliciter davantage ce qui est attendu en circonscrivant plus précisément le concept de stratégie lui-même.

Par ailleurs, les questions ne portaient que sur les pratiques à l'égard du personnel enseignant en vue de favoriser la réussite, mais des informations pertinentes auraient pu être récoltées en lien avec d'autres catégories de personnes, comme les élèves, les parents ou des membres du personnel de soutien ou professionnel. Certaines participantes et certains participants ont d'ailleurs mentionné des pratiques ou des intentions concernant d'autres catégories de personnes par eux-mêmes.

CONCLUSION

L'objectif général de cette thèse était d'étudier les pratiques de directrices et de directeurs d'école primaire à l'égard des enseignantes et des enseignants ayant pour but de favoriser la réussite. Celle-ci a permis de valider et d'enrichir le modèle d'Hallinger et Wang (2015) à différents niveaux.

Au niveau des pratiques de gestion, cette thèse a permis une description plus fine et l'identification de pratiques supplémentaires à celles déjà recensées. En effet, les participantes et les participants ont évoqué des pratiques relatives aux dix responsabilités qui constituent ce modèle. De plus, deux responsabilités ont également enrichi le modèle, à savoir la gestion politique et les autres activités de gestion des ressources (ressources humaines, financières et matérielles), puisqu'elles ont émergé de l'analyse des données. Chacune des dix responsabilités du modèle a été évoquée par au moins une personne participant à la recherche. De surcroît, huit de ces dix responsabilités ont été enrichies en termes de pratiques s'y rapportant.

Au niveau de la distinction des intentions, qu'elles soient à caractère pédagogique ou administratif, chacune des trois dimensions du modèle a été enrichie par les propos évoqués par les participantes et les participants. De fait, des intentions relatives à ces dimensions ont été documentées et des sous-catégories ont émergé en cours d'analyse des données, dans les dimensions Gérer les activités pédagogiques et Développer un climat favorable aux apprentissages. Plusieurs intentions font d'ailleurs consensus: donner la direction et mobiliser

l'équipe-école pour définir la mission, favoriser la réussite pour gérer les activités pédagogiques puis accompagner, collaborer et influencer pour développer le climat.

Au niveau des représentations que cette recherche visait à dévoiler, toutes les réponses représentent des sous-catégories émergentes, associées à des valeurs humaines (ce que sont les directrices et les directeurs d'école comme personne) ou à des valeurs professionnelles (comment ils gèrent). Il va sans dire que les valeurs humaines d'ouverture et de bienveillance, partagées par une très grande majorité de participantes et de participants, vont dans le sens d'une tendance humaine aux bonnes relations. Il en est de même pour les valeurs professionnelles de cohérence, de collaboration, de communication tendant quant à elles vers l'amélioration, toutes évoquées par une très grande majorité de directrices et de directeurs d'école.

Ces résultats contribuent donc à l'avancement des connaissances sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école en levant un voile sur certains fondements de ces pratiques. Conséquemment, il est permis de considérer l'objectif général de cette thèse comme atteint. Bien entendu, plusieurs avenues de recherche restent à explorer en fonction des limites qui ont été soulevées.

Afin de poursuivre sur cette lancée, voici quelques possibilités à explorer : creuser l'articulation entre les intentions et les pratiques des directrices et des directeurs d'école, valider si les directrices et les directeurs concentrent leur communication de la mission aux membres de l'équipe-école alors que celles destinées aux parents seraient davantage centrées sur les résultats de leurs enfants, vérifier si pour eux le processus disciplinaire ou administratif fait partie des pratiques associées à la supervision pédagogique. Il est également pertinent de s'intéresser à

d'autres questions, comme : considèrent-ils les pratiques de protection du temps d'enseignement pour acquises ? Croient-ils qu'elles ont peu d'influence sur la réussite ? Ont-ils des pratiques d'incitation à l'apprentissage destinées aux élèves supplémentaires que celles évoquées ?

Suivre ces avenues de recherches permettra certainement de contribuer davantage à l'avancement des connaissances sur les pratiques des directrices et des directeurs d'école et certains de leurs fondements qui favorisent la réussite des élèves...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 203-223). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Aebischer, V. et Oberlé, D. (2007). *Le groupe en psychologie sociale* (3^e éd.). Paris, France: Dunod. (Ouvrage original publié en 1990).
- Allaire, Y. et Firsirotu, M. (2004). *Stratégies et moteurs de performance*. Montréal, Canada: Éditions de la Chenelière inc.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Paris, France: Dunod.
- Anderson, S. E. et Seashore Louis, K. (2012). The « district difference ». Dans K. Leithwood et K. Seashore Louis (dir.), *Liking leadership to student learning* (p. 181-202). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1992). *Theory in practice* (2^e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Ouvrage original publié en 1974).

-
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Outremont, Canada: Les Éditions LOGIQUES.
- Basque, M. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Berger, E., Bottani, N., Soussi, A., Ostinelli, G., Gauvreau, C. et Rhyn, H. (2004). De l'émergence du courant school improvement et exemples d'applications. *Revue Française de Pédagogie*, 148(juillet-août-septembre), 119-133.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Boselie, P., Dietz, G. et Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.
- Bosker, R. J. et Witziers, B. (1995). *A meta analytical approach regarding school effectiveness : the true size of school effects and the effect size of educational leadership*. Enschede, Pays-Bas: Université de Twente.
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 321-352). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système d'éducation du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*. (p. 141-155). Bruxelles, Belgique/Paris, France: Éditions de Boeck-Université.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. G., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. et Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 267-290). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bryk, A. S. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools : a core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bush, T. et Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership : international perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.

-
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Québec, Canada: Université du Québec en Outaouais.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement : what the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B. et Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S., . . . Townsend, T. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc. (Ouvrage original publié en 1994).
- Crum, K. S. et Sherman, W. H. (2008). Facilitating high achievement : high school principals' reflections on their successful leadership practices. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 562-580.

-
- Crum, K. S., Sherman, W. H. et Myran, S. (2009). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dictionnaire fondamental de la psychologie. (1997). Paris, France: Larousse-Bordas.
- Drago-Severson, E. et Blum-DeStefano, J. (2013). A new approach for new demands : the promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 1-33.
- Dumay, X. (2009a). Introduction. Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (p. 7-15). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dumay, X. (2009b). Que sait-on de l'efficacité des écoles? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (p. 73-88). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15.
- Edmonds, R. (1983). *An overview of school improvement programs*. East Lansing, MI: Michigan State University.

-
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73(avril), 1-28.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? *Veille et analyses*, Février, 1-24.
- Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*, 48, 87-99.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal, Canada: TC Média Livres. (Ouvrage original publié en 2006).
- Gauthier, M. et Simon, L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Girard, L. et Daouda, G. (1999). Leadership pédagogique et écoles performantes. *Education Canada*, 39(2), 8-12.
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.

-
- Grissom, J. A., Loeb, S. et Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders : longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Gu, Q., Sammons, P. et Mehta, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership & Management*, 28(1), 43-63.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996a). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995. Dans K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger et A. Hart (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 2, p. 723-783). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer academic publishers.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996b). Reassessing the principal's role in school effectiveness : a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R. P. et Mitman, A. (1983). School effectiveness : identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP Bulletin*, 67(463), 83-91.

-
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Cham, Suisse: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2013). Connaître l'impact: l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. *En conversation, IV(2)*, 1-19.
- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Dans W. K. Hoy et C. Miskel (dir.), *Studies in leading and organizing schools* (p. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management, 25(1)*, 33-44.
- Jacobson, S., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L. et Ylimaki, R. (2007). Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools. *Leadership and Policy in Schools, 6(4)*, 291-317.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., . . . Michelson, S. (1972). *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, NY: Basic Books.
- Kanani, C. (1996). *Impact du leadership pédagogique du directeur d'école sur le rendement scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.

-
- Krajewski, R. J. (1979). Role effectiveness : theory into practice. *Theory Into Practice*, 18(1), 53-58.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Deblois, L., Gervais, F., . . . Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 29(1), 156-182.
- Lai, E. et Cheung, D. (2013). Implementing a new senior secondary curriculum in Hong Kong : instructional leadership practices and qualities of school principals. *School Leadership & Management*, 33(4), 322-353.
- Larouche, C., Savard, D., Faye, P. W. et Gomez, V. (2014, 17 juillet). *Gestion axée sur les résultats en éducation*. Repéré à <http://gare.cree-inter.net/content/historique-de-la-gar>
- Lauzon, N., Massé, D. et Lapointe, P. (2018). *Version française du Principal instructional management rating scale*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Le Fevre, D. M. et Robinson, V. M. J. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership : principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95.
- Leblanc, J. (2002). L'apprentissage en double boucle en situations d'interactions professionnelles difficiles. *Interactions*, 6(1), 115-138.

Lee, M., Walker, A. et Chui, Y. L. (2012). Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 586-611.

Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, Québec, Canada. Repéré à

Legendre, R. (dir.) (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd.). Montréal, Canada: Guérin. (Ouvrage original publié en 1988).

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K. (2012). Core practices. Dans K. Leithwood et K. Seashore Louis (dir.), *Linking leadership to student learning* (p. 57-67). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership : what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, Angleterre: National College for School Leadership.

Leithwood, K. et Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lenoir, Y. (2018). *Guide d'accompagnement à la recherche : un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique* (2^e éd.). St-Lambert, Canada: Éditions Cursus universitaire. (Ouvrage original publié en 2012).

Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools : a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lezotte, L. W. (1990). Lessons learned. Dans B. O. Taylor (dir.), *Case studies in effective schools research* (p. 195-199). Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 105), RLRQ. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C26F.PDF>

Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives (projet de loi 88), RLRQ. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2008C29F.PDF>

Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 124), RLRQ. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=1997C96F.PDF>

Loi sur l'administration publique, RLRQ. c. A-6.01. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-6.01>

Loi sur l'instruction publique c. I-13.3. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>

Lowe, R. (1997). Milestone or millstone? The 1959–1961 Plowden committee and its impact on british welfare policy. *The Historical Journal*, 40(2), 463-491.

Marks, H. M. et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance : an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 13-31). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016). *La mise en oeuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec*. Montréal, Canada: Université de Montréal.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works : from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats* (M. Denis, trad.). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

-
- Mazouz, B. et Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris, France: Dunod.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research : which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. et Ecob, R. (1988). *School matters; the junior years*. Somerset, Angleterre: Open Books.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Nettles, S. M. et Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement : the implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- OCDE. (1995). *Governance in transition: public management reforms in OECD countries*. Paris, France: Éditions OCDE.

-
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris, France: Éditions OCDE.
- Orr, M. T. et Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders : a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Québec, Canada: Éditions Québec/Amérique.
- Parent, M. A.-M. (1963). *Rapport Parent*. la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Canada.
- Pelletier, G. (2013). Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA - regards croisés de deux systèmes éducatifs. *Recherches en éducation*, 16(Juin), 38-47.
- Perrenoud, P. (2002, novembre). *Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum!* Communication présentée au 10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, Canada.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools*. Londres, Angleterre: Central Advisory Council for Education.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Canada: Gaëtan Morin.
- Loi sur l'instruction publique, Québec. c. I-13.3 Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Reynolds, D., Hopkins, D. et Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. et Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. et Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. Dans C. Teddlie et D. Reynolds (dir.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (p. 3-25). Londres, Angleterre: Falmer Press.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

-
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. et Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres, Angleterre: Université de Londres.
- Sandelowski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Sanzo, K. L., Sherman, W. H. et Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 31-45.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (Ouvrage original publié en 2004).
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-217). Montréal, Canada: Les Presse de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004).
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Scheerens, J. et Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Angleterre: Pergamon.

-
- Scheerens, J. et Steen, R. (2012). Earlier meta-analyses. Dans J. Scheerens (dir.), *School leadership effects revisited* (p. 31-44). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. et Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. et Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN: Université du Minnesota.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research* (5^e éd.). New York, NY: Teachers College Press. (Ouvrage original publié en 1991).
- Silver, H. (1994). *Good schools, effective schools: judgements and their histories*. Londres, Angleterre: Cassell.
- Striganuk, S. (2010). *Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness research*. New York, NY: Falmer.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. et Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.

-
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods : collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester, Angleterre: Wiley-Blackwell.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods* (2^e éd.). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
(Ouvrage original publié en 2013).
- Van Damme, J., Openakker, M., Van Ladeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H. et Van de Gaer, E. (2009). Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. et Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN: Université du Minnesota.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. et Redd, L. (2011). Setting the direction: the role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington D.C.: Council for Basic Education.

- Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

ANNEXE A. RECHERCHES SUR L'EFFICACITÉ SCOLAIRE PAR PÉRIODES

Le tableau qui suit expose l'ensemble des écrits recensés dans le cadre de cette thèse.

Tableau 30. Recherches sur l'efficacité scolaire par périodes

Périodes	Auteurs	Méthodologies
1 Milieu des années 1960 jusqu'au début des années 1970 : les origines anglo-saxonnes de la recherche sur l'efficacité scolaire	Coleman et al. (1966) (États-Unis)	Très grands échantillons et méthodes de recherche quantitatives
	Plowden (1967) (Angleterre)	
	Jencks et al. (1972) (États-Unis)	
2 Années 1970 jusqu'au milieu des années 1980 : l'efficacité des écoles, leurs caractéristiques et leurs effets, les programmes d'amélioration des écoles avec pour fondement les recherches portant sur les écoles efficaces	Weber (1971) (États-Unis)	Ajout d'études de cas et d'évaluation de programmes
	Brookover et al. (1978) (États-Unis)	
	Edmonds (1979, 1983) (États-Unis)	
	Rutter et al. (1979) (Angleterre)	
	Krajewski (1979) (États-Unis)	
	Lipham (1981) (États-Unis)	
3 Milieu des années 1980 jusqu'au début des années 1990 : étude des facteurs des écoles efficaces	Mortimore et al. (1988) (Royaume-Uni)	Ajout de recensions d'écrits
	Lezotte (1990) (États-Unis)	
	Levine et Lezotte (1990) (États-Unis)	
	Mortimore (1991) (Angleterre)	
	Reynolds, Hopkins et Stoll (1993) (Angleterre)	
	Sammons et al. (1995) (Angleterre)	
4 Années 1990 : étude des déterminants des écoles efficaces et des facteurs reliés au contexte	Bosker et Witziers (1995) (Pays-Bas)	Développement de théories, ajout de méthodes plus sophistiquées d'analyse
	Hallinger et Heck (1996a, 1996b, 1998) (États-Unis et Thaïlande)	
	Scheerens et Bosker (1997) (Royaume-Uni)	
	Creemers et al. (1998) (Multi-nations)	
	Girard et Daouda (1999) (Canada)	
5 Fin des années 1990 jusqu'à aujourd'hui : recherches pour vérifier ou proposer de nouvelles théories	Teddlie et Reynolds (2000) (États-Unis)	Internationalisation et synergie : intégration des connaissances acquises
	Bryk et Schneider (2002) (États-Unis)	
	Bush et Jackson (2002) (Angleterre)	
	Cotton (2003) (États-Unis)	
	Marks et Printy (2003) (États-Unis)	
	Waters, Marzano et McNulty (2003), Marzano et al. (2005); Waters et al. (2003) (États-Unis)	
	Witziers et al. (2003) (Multi-nations)	
	Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Russ (2004) (Angleterre)	
	Leithwood et al. (2006) (Royaume-Uni)	
	Nettles et Herrington (2007) (États-Unis)	
	Jacobson et al. (2007) (États-Unis)	
	Gu, Sammons et Mehta (2008) (Royaume-Uni)	

	Crum et Sherman (2008); Crum et al. (2009) et Sanzo et al. (2011)	
	Hattie (2009, 2013) (États-Unis, Australie)	
	Dumay (2009b) (Belgique)	
	Van Damme et al. (2009) (Belgique)	
	Seashore Louis, Dretzke, et al. (2010) (États-Unis)	
	Wahlstrom et al. (2010) (États-Unis et Canada)	
	Jacobson (2011) (États-Unis)	
	Orr et Orphanos (2011) (États-Unis et Chypre)	
	Robinson (2011) (États-Unis)	
	Waldron, McLeskey et Redd (2011) (États-Unis)	
	Scheerens et Steen (2012) (Multi-nations)	
	Lee, Walker et Chui (2012) (Chine)	
	Scheerens (2012) (Pays-Bas)	
	ten Bruggencate et al. (2012) (Pays-Bas)	
	Drago-Severson et Blum-DeStefano (2013) (États-Unis)	
	Grissom, Loeb et Master (2013) (États-Unis)	
	Lai et Cheung (2013) (Chine)	
	Le Fevre et Robinson (2015) (Nouvelle-Zélande)	
	Hallinger et Wang (2015)	

Source. Martel, 2020.

ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE ORIGINAL

Vous avez accepté de participer à la recherche ayant pour objectif général de comprendre la mise en œuvre de pratiques de gestion de directrices et de directeurs d'école primaire afin de favoriser la réussite des élèves, nous vous en remercions sincèrement. Pour atteindre cet objectif, nous nous apprêtons à vous poser des questions qui portent sur vos pratiques de gestion et vos stratégies, sur les intentions visées par la mise en œuvre de ces pratiques ainsi que sur les représentations qui guident dans vos choix. Avant de commencer, soulignons qu'il n'y a pas de bonnes réponses aux questions qui vous seront posées et que tout ce que vous pourrez dire sera intéressant pour l'avancement de cette recherche. Par ailleurs, la durée anticipée de l'entrevue se situe autour de 60 minutes. Si vous êtes d'accord, la conversation sera maintenant enregistrée.

Informations démographiques

Vous êtes : ____ une directrice ou ____ un directeur d'établissement scolaire

Vous êtes à la direction d'établissement scolaire depuis combien d'années :

- a) dans cet établissement? ____ ans
- b) à l'ordre d'enseignement primaire? ____ ans
- c) en tout au cours de votre carrière? ____ ans

Quels sont les taux de réussite de l'établissement que vous dirigez depuis les 5 dernières années :

2016-2017 ____ 2015-2016 ____ 2014-2015 ____ 2013-2014 ____ 2012-2013 ____

Première partie – Les pratiques de gestion

Présentation du schéma comprenant une ligne du temps utilisée comme repère temporel.

Depuis votre arrivée en poste de direction dans cette école, racontez-moi...

1. Quel était l'état de la situation, au regard des taux de réussite par exemple?
2. Quels étaient les éléments problématiques, par rapport aux taux de réussite notamment, qui ont attiré votre attention?
3. Toujours sur la ligne du temps, quelles pratiques de gestion et/ou stratégies avez-vous mises en œuvre pour favoriser la réussite des élèves?
4. En quoi les activités de gestion axée sur les résultats avec lesquelles vous devez composer vous ont-elles influencé dans la mise en œuvre de vos pratiques ou stratégies?

Deuxième partie – Les intentions

En reprenant chacune des pratiques de gestion ou stratégies évoquées...

5. Quelles étaient vos intentions en mettant en œuvre ces stratégies ou pratiques de gestion?
6. Quels effets visiez-vous?
7. Votre intervention a-t-elle produit l'effet escompté? Expliquez.
8. Pourquoi avez-vous choisi ces pratiques ou stratégies plutôt que d'autres?

Troisième partie – Les représentations

9. Quelles sont les représentations qui, selon vous, ont guidé et/ou orienté la mise en œuvre de ces pratiques et stratégies?

10. Comment vos interprétations, vos émotions, vos croyances et valeurs ainsi que vos attitudes ont guidé et/ou orienté la mise en œuvre de ces pratiques et stratégies?

La conclusion

En reprenant les éléments de la ligne du temps...

11. Voyez-vous des moments charnières dans la mise en œuvre de vos pratiques de gestion qui ont pu influencer votre démarche vers une amélioration de la réussite des élèves?

Aimeriez-vous ajouter ou modifier quelque chose? Si ce n'est pas le cas, l'entrevue est maintenant terminée. Vous serez contacté à nouveau pour valider avec vous les informations collectées. Vous aurez alors le choix de réagir par écrit ou dans le cadre d'une nouvelle entrevue. Merci pour votre confiance et votre temps.

ANNEXE C. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pratiques de gestion mises en œuvre par des directrices et des directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite des élèves

Étudiante-chercheuse : Lyne Martel

Équipe d'encadrement : Lise Corriveau (directrice) et Nancy Lauzon (co-directrice)

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat en éducation dont l'objectif général est de comprendre la mise en œuvre de pratiques de gestion de directrices et de directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite des élèves.

En quoi consiste la participation à la recherche? Votre participation à cette recherche consiste à participer à deux entrevues semi-dirigées (enregistrement audio, retranscrit de manière confidentielle et anonyme) concernant vos pratiques de gestion : par rapport à un horizon temporel, quelles pratiques et stratégies mettez-vous en œuvre auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite, quelles sont vos intentions à ce sujet puis quelles sont les représentations (interprétations, émotions, croyances et valeurs, attitudes) qui guident et orientent la mise en œuvre de ces pratiques et stratégies (entrevues d'environ 60 minutes).

La diffusion des données et le respect de l'anonymat Les données recueillies seront traitées de manière entièrement confidentielle et la communication des résultats n'entraînera pas

l'identification des personnes participantes. La confidentialité sera assurée par une lettre et un numéro pour chacun des participants. Ainsi, il ne sera pas possible de vous identifier dans les résultats publiés. Les données recueillies seront conservées sous un mot de passe dans l'ordinateur personnel de la doctorante, auquel elle seule a accès. Les données seront détruites au plus tard en janvier 2023 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats seront diffusés dans des articles et des communications à caractère scientifique. Il se peut que des exemples, ne permettant pas de vous identifier, soient utilisés pour illustrer les propos ainsi diffusés.

Obligation de participer Votre participation à cette recherche demeure volontaire. Vous pouvez vous retirer à tout moment de la démarche sans avoir à justifier votre décision ni subir de préjudice.

Risques, inconvénients et bénéfices à participer L'ensemble des informations pouvant mener à votre identification sera éliminé lors de la transcription. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à cette recherche, soit environ 90 minutes. Au-delà de cet inconvénient, nous considérons que les risques possibles sont faibles. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques de gestion à l'égard du personnel enseignant pour favoriser la réussite des élèves et la réflexion sur vos propres pratiques sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Questions concernant la recherche Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Lyne Martel, Ph. D. (cand.)



J'ai lu et compris le document d'information au sujet de la recherche *Pratiques de gestion mises en œuvre par des directrices et des directeurs d'école primaire auprès du personnel enseignant afin de favoriser la réussite des élèves*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à une entrevue individuelle.

Signature de la participante ou du participant

Date

Nom de la participante ou du participant

Signez les deux copies : conservez-en une et remettez l'autre à l'étudiante-chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et des participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec Mme Nancy Lauzon, présidente de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62565, ou par courriel à ethique.ess@usherbrooke.ca.